DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA ESCUELA

Compilado por
CLAUDIA PATRICIA NAVARRO ROLDÁN, PhD.

EDITORIAL
UPTC

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA ESCUELA

CLAUDIA PATRICIA NAVARRO ROLDÁN, PhD.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

JAVIER CORREDOR ARISTIZÁBAL, PhD.
Universidad Nacional de Colombia

EUGENIA ROLDÁN VERA, PhD.
Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México

VIRGELINA CASTELLANOS PÁEZ, Msc.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

LINA PAOLA PULIDO AVELLA, Msc.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

PAOLA ANDREA REYES PARRA, Msc.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

JAVIER FRANCISCO FONSECA GUERRA, Psc.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

CARLOS ANDRÉS LARA BÁEZ, Psc.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Desarrollo del pensamiento histórico en la escuela/Navarro Roldán Claudia Patricia (Compilador). Tunja: Editorial UPTC, 2019. 218 p.

ISBN 978-958-660-376-8
ISBN electrónico: 978-958-660-384-3

1. Pensamiento. 2. Razonamiento. 3. Aprendizaje. 4. Historia. 5. Escuela. 6. Psicología.

(Dewey 000.7/21).

Primera Edición, 2020
200 ejemplares (impresos)
Desarrollo del pensamiento histórico en la escuela
ISBN 978-958-660-376-8
ISBN electrónico: 978-958-660-384-3

Colección de Investigación UPTC No. 2
Colección Universidad, Salud y Sociedad UPTC No. 2
© Claudia Patricia Navarro Roldán, 2019
© Javier Corredor Aristizábal, 2019
© Eugenia Roldán Vera, 2019
© Virgelina Castellanos Páez, 2019
© Lina Paola Pulido Avella, 2019
© Paola Andrea Reyes Parra, 2019
© Javier Francisco Fonseca Guerra, 2019
© Carlos Andrés Lara Báez, 2019
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2019

Editorial UPTC
Edificio Administrativo – Piso 4
Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co

Rector, UPTC
Óscar Hernán Ramírez

Comité Editorial
Manuel Humberto Restrepo Domínguez, Ph.D.
Enrique Vera López, Ph.D.
Yolima Bolívar Suárez, Mg.
Sandra Gabriela Numpaque Piracoca, Mg.
Olga Yaneth Acuña Rodríguez, Ph.D.
María Eugenia Morales Puentes, Ph.D.
Édgar Nelson López López, Mg.
Zaida Zarely Ojeda Pérez, Ph.D.
Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph.D.

Editora en Jefe
Lida Esperanza Riscanevo Espitia, Ph.D.

Coordinadora Editorial
Andrea María Numpaque Acosta, Mg.

Imprenta
Búhos Editores Ltda.

Libro financiado por Facultad de Ciencias de la Salud de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Libro resultado del Proyecto de investigación UPTC con SGI números 1719, 1596

Citación: Navarro-Roldán, C. P. (Compilador) (2020). *Desarrollo del pensamiento histórico en la escuela*. Tunja: Editorial UPTC.

Facultad de Ciencias de la Salud
Colección "Universidad, Salud y Sociedad"
Convocatoria número 2 de 2019

Subcomité especializado de obras de la Facultad de Ciencias de la Salud desde 2019 conformado por las Profesoras:

Claudia Patricia Navarro Roldán
Psicóloga. Magíster y Doctora en Psicología, Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud, Presidente del Subcomité Editorial.

Bibiana Matilde Bernal Gómez
Médica Cirujana, Especialista en Patología, Doctora en Microbiología, Salud pública y Sociedad, Editora en Jefe del subcomité editorial especializado.

Yenny Salamanca Camargo
Psicóloga, Magíster en Psicología, representante de los Editores.

Lina Fernanda Barrera
Enfermera, Magíster en Salud pública, representante grupos de investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud

Virgelina Castellanos Páez
Psicóloga, Magíster en Educación, Directora Centro de Gestión de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias de la Salud.

A la memoria
del Doctor Jorge Larramendy-Joerns,
gracias por todo.

CONTENIDO

Resumen 17

Introducción 19

Capítulo 1. Los textos escolares en las ciencias sociales: construcción narrativa e historiográfica de la Independencia de Colombia 29

1.1 Problema de investigación 30

1.2 Fundamentación teórica 32
1.2.1 Narraciones históricas disciplinares: la falsa dicotomía entre el enfoque analítico y el enfoque narrativo 33
1.2.2 Producción de narrativas en los textos escolares de historia 36
1.2.3 Perspectiva sociocultural del aprendizaje 40

1.3 Método 44
1.3.1 Diseño 44
1.3.2 Recolección de datos 45
1.3.3 Plan de análisis 46
1.3.4 Consideraciones éticas 49

1.4 Resultados 49
1.4.1 Tipos de narrativas producidas en los textos escolares 49
1.4.2 Estructura narrativa de las narraciones producidas en los textos escolares 50
1.4.3 Variables historiográficas con respecto al tipo de colegio 51
1.4.4 Variables historiográficas con respecto al grado escolar 52
1.4.5 Explicar la historia desde las intenciones y/o el contexto histórico 53
1.4.6 Cambio histórico en los textos escolares 56
1.4.7 Temporalidad histórica en los textos escolares 57

1.5 Discusión 64

1.6 Conclusiones 69

1.7 Referencias 71

Capítulo 2. Cambio conceptual durante los procesos de interacción en el aula: análisis del aprendizaje de la violencia entre 1946 y 1958 79

2.1 Problema de investigación 80

2.2 Fundamentación teórica 87
2.2.1 Teoría de la complejidad y las Ciencias Sociales 87
2.2.2 Cambio conceptual ontológico y atributos ontológicos 89

2.3 Método 94
2.3.1 Diseño 94
2.3.2 Participantes 94
2.3.3 Plan de análisis 95
2.3.4 Consideraciones éticas 95

2.4 Resultados 99
2.4.1 Nivel de interacciones de los agentes en el nivel micro 99
2.4.2 El nivel de las relaciones con el patrón en el nivel macro 105

2.5 Discusión 107

2.6 Conclusiones 110

2.7 Referencias 111

Apéndice 115

Capítulo 3. La comprensión empática y el juego de roles como una vía para desarrollar el pensamiento histórico 119

3.1 Problema de investigación 120

3.2 Fundamentación teórica 125

3.3 Método 131

3.4 Resultados 137
3.4.1 Temporalidad 138
3.4.2 Contextualización 142
3.4.3 Empatía 146

3.5 Discusión 150

3.6 Conclusiones 155

3.7 Referencias 156
Apéndice 161
Entrevista 1 161
Entrevista 2 162
Entrevista 3 162

Capítulo 4. Las explicaciones de aula como una vía para desarrollar el pensamiento histórico 165

4.1 Problema de investigación 165

4.2 Fundamentación teórica 167
4.2.1 ¿Por qué formar el pensamiento histórico en la escuela? 168
4.2.2 Competencias de Pensamiento Histórico 170
4.2.3 Tipología de las explicaciones históricas construidas en el aula de clase 172

4.3 Método 176
4.3.1 Diseño 176
4.3.2 Plan de análisis 176

4.4 Consideraciones éticas 177

4.5 Resultados 179
4.5.1 Tipo de explicaciones construidas 179
4.5.2 Fuentes Históricas 181
4.5.3 Método Histórico 181
4.5.4 Conceptos Disciplinares 186
4.5.5 Conflicto Cognitivo 187

4.6 DISCUSIÓN 190

4.7 CONCLUSIONES 194

4.8 REFERENCIAS 196

Conclusiones 203

Glosario 215

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Distribución del tipo de narrativas reproducida en los textos escolares..... 50

Tabla 2. Distribuciones de la presencia o ausencia de secciones narrativas en las producciones de los textos escolares. 51

Tabla 3. Distribución de las variables historiográficas en las narraciones reproducidas en los textos escolares..... 55

Tabla 4. Atributos ontológicos de procesos directos y procesos emergentes a nivel de las interacciones y a nivel de las relaciones con el patrón.. 97

Tabla 5 Frecuencia del uso de atributos ontológicos en los fragmentos analizados, el discurso del profesor y los estudiantes a través de las cinco sesiones de clase. 100

Tabla 6. Frecuencia del uso de mecanismos de andamiaje que el maestro usó para generar transformaciones explicativas en los estudiantes en la interacción social. 104

Tabla 7. Ejemplos de interacción maestro-estudiante de acuerdo a cada estructura explicativa tanto en el nivel de interacción como Nivel de relaciones con el patrón..... 115

Tabla 8. Modelo de progreso de la comprensión empática a partir de Sáiz (2013). 134

Tabla 9. Descripción de la secuencia de aprendizaje por sesión. 136

Tabla 10. Matriz de análisis de los tipos de explicación histórica propuestas por Leinhardt (1997)..... 178

Tabla 11. Frecuencia de uso de los indicadores de las explicaciones históricas en el proceso de interacción a través de las cinco clases de historia. 183

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de frecuencias por nivel en cada categoría de CEH (n=8). 138

Figura 2. Frecuencia de uso de los indicadores que tipifican cada tipo de explicación histórica durante cinco sesiones de clase de historia. 180

RESUMEN

El libro ***Desarrollo del Pensamiento Histórico en la Escuela*** de la Colección Salud, Universidad y Sociedad de la Facultad de Ciencias de la Salud- UPTC, es un recurso científico para nutrir las discusiones y debates entre los investigadores y agentes educativos, alrededor de los avances, problemas, retos e innovaciones, en la investigación en el área de la Psicología cognitiva, del desarrollo y de la educación.

Las preguntas que orientaron la indagación en este libro de investigación fueron: ¿Cómo se desarrolla el pensamiento histórico en el aula de clase? y ¿Cuáles son los recursos que posibilitan o restringen el desarrollo del pensamiento en los estudiantes de primaria y secundaria? Para contestar estas preguntas, el grupo de investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación reunió cuatro investigaciones para analizar elementos tales como, el tipo de explicaciones que el maestro construye en la clase y con las cuales interactúa con sus estudiantes, la macroestructura narrativa e historiográfica de los textos escolares que usan los estudiantes en sus aulas de clase, la forma en cómo ellos transforman estos elementos para construir su propio conocimiento en contextos de interacción social en el aula y cómo los estudiantes logran desarrollar la comprensión empática.

Cada una de las investigaciones desarrolladas permitió mapear y analizar elementos estructurales del desarrollo del pensamiento histórico tales como el uso de la evidencia, la contextualización, la temporalidad y la causalidad histórica. Estos temas fueron evaluados en contextos escolares a partir de diferentes temas históricos tratados en el currículo escolar de las ciencias sociales: la independencia de Colombia, los derechos humanos, la guerra de los supremos y la Violencia en Colombia entre 1946 y 1958. Los métodos y resultados aquí presentados, permitirán al lector analizar qué pasa en el aula de clase, cómo se diseñan y usan los textos escolares, y cómo se puede diseñar una intervención que facilite el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.

Este libro pretende aportar insumos para reflexionar sobre cómo se enseña y se aprende la historia en los contextos escolares y contribuir a formar ciudadanos capaces de ejercer acciones individuales y colectivas, desde una perspectiva de pensamiento crítico de la sociedad en la que participan. El lector logrará encontrar diferentes elementos para responder cuestionamientos acerca de por qué el conocimiento histórico es una construcción social, cómo se explica el carácter situado del aprendizaje de la historia, cómo el uso de las herramientas culturales disponibles en el aula de clase (e.g., el lenguaje, los textos escolares) posibilitan o restringen las formas de construir el conocimiento, y cómo los psicólogos y educadores pueden generar zonas de desarrollo próximo para el avance en el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes.

Palabras clave: pensamiento, razonamiento, aprendizaje, historia, escuela, psicología.

INTRODUCCIÓN

Claudia Patricia Navarro Roldán
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
http://orcid.org/0000-0001-6742-4797

Uno de los debates más importantes de la psicología del desarrollo acerca de los procesos de enseñanza y del aprendizaje escolar, que ha permeado las investigaciones del grupo de investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnología de Colombia, es aquel referido a sí la comprensión de los estudiantes puede ser explicada como un asunto de desarrollo o como un asunto de aprendizaje (Larreamendy-Joerns, 2011, 2008). Esto es, la comprensión como un proceso de fuente endógena, el estudiante aprende porque hace parte de su proceso predeterminado de evolución natural para adaptarse a los contextos o, por el contrario, como un proceso de fuente exógena, porque es el resultado de las experiencias en ambientes, contextos o comunidades particulares (independientemente de la edad o momento del desarrollo evolutivo).

Desde la perspectiva de desarrollo, la comprensión histórica escolar puede ser explicada como un progreso en las formas de argumentación o de razonamiento universal (i.e. capacidad de abstracción) y una mayor independencia de las situaciones particulares y las significaciones personales o sociales que se producen naturalmente a partir de la maduración del individuo (Yáñez-Canal y Corredor, 2012). Desde esta mirada, las representaciones históricas construidas por estudiantes muestran diferencias atribuibles al desarrollo de sus estructuras cognitivas (Carretero & Atorresi, 2008;

Egan, 1988; Stahl, Hynd, Britton, McNish & Bosquet, 1996; Vukelich & Thornton, 1990). Por ejemplo, los estudiantes de primaria (i.e., 7 y 10 años aprox.) soportan su comprensión histórica en teorías intuitivas sobre los sujetos históricos individuales y representan los eventos del pasado como eventos fragmentados, organizados de forma local y discontinua, atribuyendo la ocurrencia de esos eventos a las motivaciones o intenciones de los protagonistas; mientras que, los estudiantes de secundaria (i.e., 12 y 16 años aprox.) basan su comprensión histórica en representaciones abstractas de los procesos sociales y los sujetos colectivos logrando formular teorías y leyes que les permiten contextualizar la ocurrencia de los eventos del pasado, así como relacionar los protagonistas con las estructuras sociopolíticas y relacionar múltiples causas en la ocurrencia de un mismo evento (Britt & Aglinskas, 2002; Ferretti, McArthur & Lee, 2004).

Por el contrario, desde la perspectiva de aprendizaje (Yáñez-Canal & Corredor, 2012), construir representaciones abstractas de la historia de la sociedad se explica como un proceso de progresiva especialización (i.e. expertización) a partir de las experiencias escolares con la historia disciplinar; este proceso permite incrementar la sofisticación para representar el conocimiento histórico en el proceso de alfabetización histórica. Tal como lo hacen los historiadores, aprender implicaría representar el conocimiento sobre un evento del pasado a partir de identificar y reconocer el rol que cumplen los sujetos históricos dentro del funcionamiento de las estructuras de los sistema sociales, económicos, políticos y religiosos (i.e. modelos estructurales).

Una tercera perspectiva, a la que se adscribe este libro de investigación, sostiene que el desarrollo y el aprendizaje no necesariamente son procesos que se contraponen. Por el contrario, ambos procesos interactúan en el cambio de la comprensión de la historia por parte de los estudiantes. La teoría de la *Zona de Desarrollo Próximo* [ZDP] (Vygostky, 1980) se convierte en un argumento válido para explicar cómo ocurre el aprendizaje situado de la historia escolar cuando el estudiante se encuentra cognitivamente listo para

hacerlo. Como resultado, el desarrollo no se atribuye exclusivamente a las fuerzas biológicas internas del organismo en evolución; por el contrario, el desarrollo se articula al aprendizaje en contextos sociales situados y al uso de instrumentos culturales (e.g., la educación, el lenguaje) (Cole, 1998, 1996).

En este panorama, cuando los estudiantes participan en prácticas sociales estructuradas en su clase de historia y en ellas son expuestos a interacciones con recursos culturales (e.g., las narrativas históricas de los textos escolares de ciencias sociales, explicaciones históricas de la maestra, uso de mapas) que reproducen representaciones abstractas de los procesos sociales y los sujetos colectivos, los estudiantes superan sus teorías intuitivas más temprano de lo esperado para su edad. Es decir, en las prácticas sociales en la escuela los estudiantes alcanzan el nivel de desarrollo potencial, a través de la interacción con otros y con los recursos escolares (Barton, 2001; Booth, 1993). No obstante, la evidencia sobre las diferencias entre el aprendizaje de la historia en estudiantes de diferentes contextos socioculturales aún no es concluyente y, desde esta tercera perspectiva que articula los procesos de desarrollo y aprendizaje, se hace necesario revisar cómo elementos de desarrollo: por ejemplo el cambio producido por la maduración entre dos grupos de edad, interactúa con las narrativas disponibles en los contextos socioculturales a los cuales están expuestos los estudiantes.

En esta línea, en este libro de investigación *Desarrollo del pensamiento histórico en la escuela* se recogen cuatro investigaciones que el grupo de investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia ha liderado durante los últimos años, las cuales permiten aportar elementos a la discusión acerca del conocimiento histórico como construcción social, y acerca de cómo el desarrollo del pensamiento histórico se articula al aprendizaje en contextos sociales situados y al uso de instrumentos culturales (e.g., la educación, el lenguaje).

Las preguntas que orientaron la indagación en este libro fueron: ¿Cómo se desarrolla el pensamiento histórico en el aula de clase? y ¿Cuáles son los recursos que posibilitan o restringen el desarrollo del pensamiento en los estudiantes de primaria y secundaria? Para contestar estas preguntas, el grupo de investigación analizó diferentes elementos: la macroestructura narrativa e historiográfica de los textos escolares que usan los estudiantes en sus aulas de clase, la forma en cómo ellos transforman estos elementos para construir su propio conocimiento en contextos de interacción social en el aula, cómo los niños logran desarrollar la comprensión empática y cómo se construyen explicaciones históricas en el proceso de interacción en el aula de clase.

Para ello, a través de este libro de investigación, el lector podrá obtener insumos de análisis para comprender cómo se representan diferentes temas históricos tratados en el currículo escolar de ciencias sociales: la independencia de Colombia, los derechos humanos, la guerra de los supremos y la Violencia en Colombia entre 1946 y 1958. Este recorrido, le permitirá al lector analizar qué pasa en el aula de clase, cómo se diseñan y usan los textos escolares, y cómo se puede diseñar una intervención que posibilite el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes. A continuación, se presenta una breve descripción de cada uno de los capítulos.

En el capítulo 1 se analiza cómo son las narrativas históricas sobre la independencia de Colombia producidas por los textos escolares de ciencias sociales de quinto y octavo grado escolar, usados en contextos socioculturales urbanos y rurales. En particular, se analizó cómo la Independencia se reproduce en los textos de ciencias sociales, ya que estos actúan como medios para distribuir el conocimiento histórico en la escuela. Los investigadores construyeron una matriz de análisis que incluyó variables del conocimiento historiográfico propiamente dicho (e.g., el uso de fuentes históricas, factores explicativos, el tiempo de alcance) y variables de la estructura de la narrativa como un tipo de discurso (e.g., uso de secciones narrativas del modelo, Labov & Waletzky, 1997). Los resultados revelaron que, en los textos escolares se construyen narraciones históricas de

tipo básico sobre la independencia, en las cuales se enfatiza en las intenciones de los protagonistas de la Historia como aquello que mueve las transformaciones en la Historia, se construyen saltos temporales entre los eventos y no se usan fuentes de información para relativizar el conocimiento histórico. En este sentido, se infiere que en la explicación de la independencia se construyen narraciones con bajos niveles de sofisticación historiográfica. Se espera que la discusión ofrezca elementos de información para que los editores y autores de textos escolares logren aumentar el nivel de complejidad histórica en sus relatos sobre la independencia, al mismo tiempo, que los maestros logren identificar elementos que permita mejorar la forma de seleccionar los textos usados en el aula de clase.

En el capítulo 2 se analiza cómo los estudiantes comprenden la historia de la violencia contemporánea. La pregunta que orientó el capítulo es: ¿cómo se andamia el cambio conceptual de los estudiantes en los procesos de interacción con el maestro en el aula? Aquí se presenta una arriesgada propuesta para conceptuar las ciencias sociales desde la teoría de la complejidad, siguiendo a Coleman (2006) quien argumenta que las guerras, la violencia y los enfrentamientos armados responden a la dinámica multidimensional y la naturaleza compleja de los conflictos intratables porque estos fenómenos sociales cambian de acuerdo a las influencias mutuas de los elementos o agentes participantes. De esta forma, en el capítulo se presenta un análisis de la construcción conceptual de la violencia a partir de su carácter multinivel y el comportamiento emergente del fenómeno socio histórico, usando la taxonomía propuesta para el área de las ciencias naturales de Chi, *et al.* (2012). La apuesta teórica es que, el uso de atributos ontológicos emergentes por parte del maestro en el aula posibilita la transformación del pensamiento histórico de sus estudiantes, específicamente, en la articulación funcional y causal entre los niveles micro y macro del fenómeno.

Luego, en el capítulo 3, se presenta un estudio cualitativo que analiza el impacto de una intervención, construida como una secuencia de aprendizaje basada en la metodología de juego de rol, en la forma en cómo los estudiantes de séptimo grado comprenden

la guerra de los supremos, con el fin de evaluar si es posible que adquieran la capacidad de articular la empatía, la contextualización y la temporalidad en sus explicaciones históricas. En este estudio se muestra que los estudiantes fueron capaces de articular algunos elementos de la empatía en mayor nivel como producto de la intervención, sin embargo, esto no se dio de igual forma respecto a la contextualización y la temporalidad. Se concluyó que, la metodología de juego de rol es útil para construir explicaciones más sofisticadas en la forma en que los estudiantes piensan la historia involucrando la empatía, la contextualización y la temporalidad en la mayoría de los criterios evaluados.

En el capítulo 4 se analiza cómo en los procesos de interacción en el aula escolar se construyen y transforman diferentes tipos de explicaciones sobre la historia de los derechos humanos y si los recursos explicativos y metodológicos que el maestro pone a disposición de los estudiantes posibilitan la formación del pensamiento histórico. Para ello, se usó el análisis cualitativo de las interacciones para tipificar las explicaciones siguiendo la taxonomía de Leinhartd (1997) (i.e., explicaciones instruccionales, disciplinares, autoexplicaciones y comunes) y se rastrearon las competencias de formación del pensamiento histórico, siguiendo la propuesta de Santiesteban (2010) (i.e., Conciencia histórico-temporal, las formas de representación de la historia, la imaginación/creatividad histórica y el aprendizaje de la interpretación histórica).

Los hallazgos revelaron que, consistentemente, la maestra y los estudiantes no configuraron un tipo de explicación particular y, en su lugar, ellos usaron indicadores de los diferentes tipos de explicación. Durante el proceso de interacción, ambos usaron con mayor frecuencia indicadores relacionados con las explicaciones disciplinares (e.g., concepto disciplinar de causalidad) y las autoexplicaciones (e.g., relación conocimiento nuevo con conocimiento previo), y con menor frecuencia usaron algunos indicadores de las explicaciones instruccionales (e.g., articular teoría disciplinar con experiencia propia). Estas transformaciones cualitativas en las explicaciones se atribuyeron a que la maestra usó ejemplos de la vida cotidiana y de

reflexión sobre conceptos disciplinares, las cuales andamiaron la articulación del conocimiento disciplinar con la experiencia propia en los estudiantes. Asimismo, este recurso explicativo usado por la maestra favoreció el pensamiento crítico y reflexivo y, de forma parcial, la formación de competencias de pensamiento histórico relacionadas con la conciencia histórico-temporal y con el entendimiento de la causalidad como una forma de representar el pasado.

Este libro se articula con el objetivo de la Colección Salud, Universidad y Sociedad de la Facultad de Ciencias de la Salud-UPTC, al constituir un insumo para alimentar las discusiones y debates entre los investigadores y agentes educativos, alrededor de los avances, problemas, retos e innovaciones, en la investigación en Psicología, específicamente en lo que concierne al desarrollo del pensamiento histórico en el aula de clase. En este sentido, los trabajos investigativos aquí presentados, se ajustan a la línea temática Gestión y Políticas Públicas en la sociedad, que tiene como objetivo la divulgación de investigaciones sistemáticas que orienten a la sociedad en la construcción, aplicación y evaluación de políticas públicas, en este caso educativas, que apoyen el fortalecimiento de la calidad educativa. Este libro parte de la premisa de que es indispensable reflexionar sobre cómo se enseña y se aprende la historia en los contextos escolares, para contribuir a formar ciudadanos capaces de ejercer acciones individuales y colectivas, desde una perspectiva de pensamiento crítico sobre la sociedad en la que participan. A través del libro, el lector logrará encontrar diferentes elementos que le permitan responder cuestionamientos acerca de por qué el conocimiento histórico es una construcción social, cómo se explica el carácter situado del aprendizaje de la historia, cómo el uso de las herramientas culturales disponibles en el aula de clase (e.g., el lenguaje, los textos escolares) posibilitan o restringen las formas de construir el conocimiento, y cómo los psicólogos y educadores podríamos generar zonas de desarrollo próximo que posibiliten avances en el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes.

REFERENCIAS

Barton, K. C. (2001). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, *38*(4), 881-913. doi: 10.3102/00028312038004881.

Booth, M. (1993). Students' historical thinking and the national history curriculum in England. *Theory & Research in Social Education*, *21*(2), 105-127. doi: 10.1080/00933104.1993.10505695.

Carretero, M., & Atorresi, A. (2008). Pensamiento narrativo. In *Psicología del pensamiento: Teoría y prácticas* (pp. 269-290). Alianza Editorial.

Cole, M. (1996). Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge: Harvard University Press.

Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.

Egan, K. (1988). *Primary understanding: Education in early childhood*. New York: Routledge.

Halldén, O. (1994). On the paradox of understanding history in an educational setting. En G. Leinhardt (Ed.) *Teaching and learning in history* (pp. 27-46). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Halldén, O. (1997). Conceptual change and the learning of history. *International Journal of Educational Research*, *27*(3), 201-210. doi: http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(97)89728-5

Labov W. & Waletzky J. (1997). *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*. Seattle: University of Washington Press.

Larreamendy-Joerns, (2008). Desarrollo y aprendizaje: linderos históricos y coalescencias actuales. En J., Larreamendy-Joerns, R. Puche-Navarro & A. Ibiza. *Claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo*. Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales-Ceso, Departamento de Psicología.

Larreamendy-Joerns, J. (2011). Aprendizaje como reconfiguración de la agencia. *Revista de Estudios Sociales,* (40). pp. 33-43. doi: 10.7440/res40.2011.04

Leinhardt, G. (1997). Instructional explanations in history. *International Journal of Educational Research, 27*(3), 221-232. doi:10.1016/S0883-0355(97)89730-3

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados,* (14), 34-56. Recuperado en: https://www.synthesis.fahce.unlp.edu.ar/index.php/clio/article/view/clion14a03.

Stahl, S. A., Hynd, C. R., Britton, B. K., McNish, M. M., & Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly*, *31*(4), 430-456. doi: 10.1598/RRQ.31.4.5.

Vukelich, R., & Thornton, S. J. (1990). Children's understanding of historical time: Implications for instruction. *Childhood Education*, *67*(1), 22-25. Doi: 10.1080/00094056.1990.10521570.

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Yáñez-Canal, J. & Corredor, J. (2012). Experticia y Juicio Moral. En J. Yañez, J. Chaparro & L. Segovia (Ed.) *La sabiduría y la psicología del desarrollo moral*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

CAPÍTULO 1. **LOS TEXTOS ESCOLARES EN LAS CIENCIAS SOCIALES: CONSTRUCCIÓN NARRATIVA E HISTORIOGRÁFICA DE LA INDEPENDENCIA DE COLOMBIA**[1]

Claudia Patricia Navarro-Roldán[2]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia / Universidad de los Andes
https://orcid.org/0000-0001-6742-4797

Javier Corredor Aristizábal[3]
Universidad Nacional de Colombia
https://orcid.org/0000-0003-0893-6332

Eugenia Roldán Vera[4]
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (México)
https://orcid.org/0000-0003-2049-6464

1 Los hallazgos aquí presentados hacen parte del proyecto de investigación *Aprendizaje de la historia y producción de narrativas históricas en la escuela*.

2 Doctora en Psicología de la Universidad de los Andes, profesora asociada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc) y miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación de la Uptc. Correo: claudia.navarro@uptc.edu.co

3 Doctor en Cognitive Studies in Education de University of Pittsburgh, profesor asociado de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) e investigador del Grupo de Investigación Cognición, prácticas y aprendizaje. Correo: jacorredora@unal.edu.co

4 Doctora por el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia en la Universidad de Cambridge, investigadora del CINVESTAV (México).
Correo: eroldan@cinvestav.mx

1.1 Problema de investigación

Analizar la forma en que los textos escolares reproducen los discursos históricos que circulan en las aulas escolares es un asunto de suma importancia, en la medida en que los textos son una de las herramientas culturales más usadas por los maestros y los estudiantes para construir el conocimiento sobre la ciencia, el mundo y la sociedad. Carretero (2007) argumenta que, los textos escolares de historia son artefactos culturales que reproducen un saber hegemonizado que iguala y democratiza el contenido escolar, que discrimina la fantasía y lo real, que selecciona aquello que se dará por cognoscible, por lógico y legible. El autor afirma que el texto posee la voz de sentido de realidad que habla a través del maestro y del estudiante, generando una pérdida de agenciabilidad, y convirtiendo a los actores escolares en simples intérpretes del texto; sin embargo, Carretero señala que, a pesar que los textos escolares reproducen la historia que los estudiantes deben aprender en la escuela, la interpretación del texto varía en relación a los programas de estudios, la estructura narrativa del texto, las políticas educativas, los objetivos de aprendizaje de la historia, los juicios valorativos y los valores culturales. Por ello, desde este estudio se espera aportar evidencia acerca de cómo se reproduce en los textos escolares un mismo tema histórico agendado en el plan de estudios de educación básica y media: la independencia de Colombia; y comprender cuáles son los recursos narrativos e historiográficos que posibilitan o restringen la construcción del conocimiento, tal como lo harían los historiadores expertos.

Cardoso (2010) argumenta que en Colombia, el estudio de los textos escolares cobra relevancia porque constituyen un mecanismo de configuración de la memoria oficial e histórica que se reproduce en la escuela. En particular, la investigación sobre las narrativas históricas independentistas, revitalizada en el marco de la celebración del Bicentenario de la Independencia entre el periodo de 2010 y 2019, encontró que la independencia se reproduce a través de una versión histórica única e inequívoca, en la cual generalmente las intenciones de la clase criolla, o algunos héroes o caudillos, son el motor de la

historia independentista (Acevedo & Samacá, 2012; Colmenares, 1997; Rodríguez, 2010, 2004; Samacá, 2010).

El Ministerio de Educación, durante el 2009 y el 2010, lideró un proceso de reconstrucción de las narrativas independentistas que intentó acercar la narración de la independencia a una comprensión analítica del funcionamiento de las instituciones sociales, a través de la colección de textos *La historia hoy* (MEN, 2010). Esta iniciativa oficial tuvo como objetivo superar una historia anecdótica, nacionalista, patriótica, de acontecimientos y héroes, que había primado en la educación en ciencias sociales desde la publicación del texto oficial en 1910 intitulado *Historia de Colombia* (Arrubla & Henao, 1926/1967). El resultado de este proceso fue la reconstrucción de una narrativa cronológica que enfatizó más en los cambios en el funcionamiento de las instituciones sociales (e.g., Juntas de Gobierno Central, la educación, la religión), y menos en las intenciones y motivos de los agentes o protagonistas del pasado (e.g. intenciones de Simón Bolívar) (MEN, 2010). En este sentido, el MEN pretendió hacer más énfasis en la comprensión de los procesos sociales, económicos, políticos, religiosos, entre otros, involucrados en la historia de la independencia, y menos en la construcción de narraciones históricas dicotómicas (héroes-antihéroes, malos-buenos, colonizadores-colonizados), o en la reproducción de mitos fundacionales (e.g., ruptura del florero Llorente). Esto es, se asume que privilegiar las narrativas basadas en los individuos o sujetos de la historia, no posibilita la comprensión del rol del protagonista dentro de los eventos del pasado, ni garantiza la comprensión del funcionamiento de las estructuras en donde las actuaciones del protagonista histórico tienen lugar, elementos fundamentales para construir conocimiento histórico. No obstante, durante el proceso de investigación, se evidenció que esta colección de textos del MEN (2010) no circula en las aulas escolares ni rurales ni urbanas, y que los textos escolares de editoriales privadas son los más usados en las aulas escolares.

Lo que aquí se discute es que la investigación y la práctica pedagógica en la enseñanza de la historia han resuelto mal la relación

entre los enfoques analíticos y los enfoques narrativos. Diversos historiadores (Burke, 1993; González y González, 1998; Ricouer, 1987, 1999; White, 1997, 1992, 1973/2001) han argumentado que, la dicotomía entre narrativa e historia es inadecuada y que la relación entre estos dos polos debe ser más bien entendida como un continuo. En este sentido, la preocupación de los historiadores por escribir o contar la historia a partir del análisis causal o de la narración de acontecimientos conyunturales, ha sido sustituida por un interés sobre las formas de tramar las interrelaciones entre los protagonistas del pasado, los acontecimientos y los contextos en la explicación histórica. Es precisamente por esto que, en este capítulo la pregunta de investigación orientadora fue ¿cómo se reproduce socialmente la historia en los textos escolares que circulan el conocimiento histórico dentro de las aulas de clase? En particular, se analizó cómo los textos escolares de quinto y octavo usados en colegios urbanos y rurales, reproducen la independencia de Colombia.

En esta línea, el objetivo de este estudio fue aportar evidencia empírica sobre cómo los materiales educativos, usados por los maestros y estudiantes en las aulas de clase, construyen macroestructuras narrativas más o menos sofisticadas. Al mismo tiempo, se analizó cómo dentro de estas narraciones históricas se privilegian y articulan modelos más materialistas de la historia (i.e. la lucha de clases sociales, la economía, los sistemas ideológicos) y los modelos narrativos que enfatizan en las intenciones y motivaciones de los sujetos históricos, así como los efectos positivos y negativos de hacerlo de una manera particular. Este nuevo conocimiento es útil socialmente porque ofrece directrices y estrategias sobre cómo orientar a los maestros y a los productores de textos u otros materiales educativos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

1.2 Fundamentación teórica

A continuación, el lector podrá realizar un tránsito sobre los elementos teóricos más relevantes que soportaron este estudio. En primer lugar, se presenta el debate sobre la falsa dicotomía entre el

enfoque analítico y el enfoque narrativo al construir el conocimiento histórico, luego se realiza un balance sobre la producción de narrativas en los textos escolares de historia colombiana y, para finalizar, se argumenta por qué el uso de los textos escolares como herramientas culturales, posibilita o restringe la construcción de conocimiento en los contextos situados de aprendizaje escolar.

1.2.1 Narraciones históricas disciplinares: la falsa dicotomía entre el enfoque analítico y el enfoque narrativo

En el dominio particular de la historiografía, los historiadores debaten la producción de narraciones históricas entre el análisis causal de las circunstancias que mueven las transformaciones históricas (e.g., la lucha de clases como motor de independencia) vs. la narración de acontecimientos a partir de las motivaciones, intenciones y comportamientos de los protagonistas de la historia (e.g., las motivaciones de Simón Bolívar como el motor de la independencia). El uso de este tipo de categorías dicotómicas, perpetúa la idea de que la única forma de construir conocimiento es a través de la explicación causal de los cambios en la sociedad, en contraposición a la explicación histórica a través de las intenciones de los protagonistas del pasado. Desde el punto de vista analítico, la narración de acontecimientos es una forma superficial y poco rigurosa de construir conocimiento histórico, más cercana a la literatura o la novela. Desde el punto de vista narrativo, el estudio analítico es una forma de explicación estática y ahistórica (Burke, 1993).

Sin embargo, diversos autores señalan que la dicotomía entre narrativa e historia es inadecuada y que la relación entre estos dos polos debe ser más bien entendida como un continuo. Historiadores como González y González (1998), Burke (1993), Ricouer (1987, 1990, 1999) y White (1997, 1992, 1973/2001) argumentan que, la preocupación de los historiadores por escribir o contar la historia a partir del análisis causal o de la narración de acontecimientos ha sido sustituida por un interés sobre las formas de tramar las interrelaciones entre los protagonistas del pasado, los acontecimientos y los contextos

en la explicación histórica. El historiador Hayden White definió la *trama* como el procedimiento de ordenación y jerarquización de la pertinencia de los acontecimientos históricos que da un sentido a las partes del relato (e.g., evidencias fragmentadas, eventos, personajes) como partes integradas de un todo (White, 1997). Así, diferentes historiadores podrían explicar de diversas formas un mismo evento histórico dependiendo de la elección de los acontecimientos del pasado que cada historiador considera significativos y de cómo estos son ubicados, ordenados y relacionados dentro de la narración; así como de las formas de explicación histórica seleccionadas por cada historiador (e.g., intencional, teleológica, naturalista, materialista, entre otras) y de sus concepciones de naturaleza, de historia, de sociedad, de sujeto, entre otros.

En ese sentido, la falsa dicotomía planteada entre la historiografía analítica y la narrativa, es remplazada por la discusión sobre la forma de exponer el conocimiento histórico. Es decir, la discusión entre cómo se articula una forma de exposición más analítica y argumentativa de la historia vs. una forma narrativa de la historia. Esto es, ambas formas de exposición involucran los elementos o componentes explicativos planteados en la historiografía (e.g., contextos, circunstancias coyuntura, intenciones, ideas), pero, cada narrador en su contexto ofrece énfasis distintos y un tramado de las relaciones entre los componentes diversos. Esto obedece a que la selección y articulación de elementos causales analíticos y narrativos se deriva de decisiones tomadas por el narrador en contextos socioculturales particulares.

En esta línea, *narrar* el pasado es una operación esencialmente discursiva que usa los recursos culturales disponibles en la sociedad para ofrecer coherencia y oportunidad a la línea temporal del relato (Labov, 2006, 2008; Labov & Fanshel, 1977). La *narrativa histórica* es "una estructura de relaciones por la cual los eventos contenidos en el relato están dotados de un significado y son identificados como una parte de un todo integrado de personas, acciones y eventos" (White, 1997; p. 9). Las narrativas históricas son *herramientas culturales* que se producen en el uso intencional del lenguaje por parte de los

estudiantes y los autores de textos escolares para hablar o escribir sobre un pasado que no puede verse, ni manipularse directamente. De forma tal que es el narrador quien decide qué actores intervienen en sus narrativas, cuándo y dónde empiezan los acontecimientos, cuándo o dónde acaban y cómo se traman las relaciones entre los componentes de la narrativa, entre otros elementos.

Lo que esto implica para el aprendizaje y la enseñanza de la historia es que la selección y articulación de elementos causales analíticos dentro de las narrativas históricas se deriva de decisiones tomadas por el narrador. En tal sentido, la dicotomía entre los elementos analíticos del relato debería ser sustituida por una comprensión de cómo estos diferentes elementos se articulan a lo largo de la narración histórica.

Es por esto que la forma narrativa de la historia es fructífera para el estudio del aprendizaje, porque ofrece una estructura temporal y causal a través de la cual los estudiantes o los autores de los textos escolares pueden tramar de diversas formas los temas, los eventos, las acciones, las intenciones y los contextos del pasado. A su vez, permite al narrador configurar las relaciones entre los elementos relatados y los factores que afectan su relación; incluso, revelar su posición o juicio reflexivo frente al mundo narrado involucrando valores, normas, reglas, leyes, tradiciones, entre otros aspectos culturales (Labov, 2006, 2008; Ricoeur, 1987, 1999; Todorov, 1969; White, 1978/2003).

En resumen, existe evidencia de que los componentes explicativos intencionales y causales se articulan a la hora de exponer el pasado en formas cada vez más complejas. Como resultado, para la investigación del aprendizaje escolar de la historia resulta fructífera la idea de que la dicotomía entre narrativa e historia es inadecuada, y que la relación entre estos dos polos debe ser más bien entendida como una articulación de elementos de distintos tipos. En este capítulo, se ofrecen insumos que contribuyen con esta discusión disciplinar de la historiografía aportando evidencia empírica sobre el uso del

lenguaje narrativo en la construcción del conocimiento histórico, así como su articulación con elementos causales y analíticos en los textos escolares de diferentes grados escolares y diferentes contextos socioculturales.

1.2.2 Producción de narrativas en los textos escolares de historia

La investigación sobre los textos escolares de historia cobró auge en las últimas cuatro décadas (Botero, 2015; Cervini & Dari, 2015; Díaz-Levicoy, Batanero, *et al.* 2015; Gómez, 2015; Ilett, 2009; Meyer, Bromley & Ramírez, 2010). Los estudios indican que los contenidos de los textos escolares son difícilmente comprensibles a nivel cognitivo y pedagógico (McKeown & Beck, 1990), que la construcción de textos historiográficos es obsoleta y poco coherente (Fitzgerald, 1980), que los textos enfatizan en perspectivas teóricas y políticas estereotipadas (Ahonen, 1992; Loewen, 1995; Wertsch, 1999), que el diseño de textos se apega a políticas editoriales para ser atractivos para los compradores, pero poco pertinentes para el aprendizaje mismo (Lindaman & Ward, 2004), que el diseño de los textos se apega al marco teórico de referencia usado por el historiador o el editor de los textos (Carretero, Pozo & Asencio, 1989), y que los textos excluyen el debate, la controversia, la historiografía y la interpretación, y en su lugar, se concentran en los registros enciclopédicos de nombres, lugares y secuencias temporales (Lindaman & Ward, 2004). En consecuencia, la reproducción de la historia escolar se distancia de las formas en cómo se reconstruye el conocimiento histórico disciplinar.

Investigaciones sobre los textos escolares de historia norteamericanos (Barton & Levstik, 2004) revelan el uso de dos tipos de narrativas históricas. Por un lado, las *narrativas individuales* se basan en la vida, acciones o intenciones de los personajes o grupos 'sobresalientes' del pasado (e.g., Martin Luther King, Cristóbal Colon, los colonos). Por otro lado, las *narrativas nacionales* se basan en la historia nacional 'oficial' de la nación, cuyo tema central es la construcción, la configuración y la reproducción del país en el que se vive y del cual los estudiantes son ciudadanos. El problema de

privilegiar las narrativas individuales para enseñar la historia escolar radica en que la comprensión del rol del protagonista dentro de los eventos del pasado no garantiza la comprensión del funcionamiento de las estructuras, en donde las actuaciones del protagonista histórico tienen lugar. Por su parte, privilegiar narrativas nacionales aumenta la posibilidad de enseñar una historia inequívoca, en la cual la versión oficial de la historia no es cuestionada o relativizada a través del uso de otras fuentes históricas. Consistentemente, narrativas individuales y nacionales han sido encontradas en textos escolares norteamericanos (Alridge, 2006; Paxton, 1999) y rusos (Wertsch, 1999), las cuales dejan de lado elementos fundamentales en la construcción del conocimiento escolar tales como: el establecimiento de relaciones temporales y causales basadas en factores de tipo social, político o económico, e ignoran los impactos de las acciones colectivas y el rol de entidades más abstractas (e.g., nación, sistemas económicos, cambios sociales, civilizaciones).

De forma particular, las investigaciones históricas sobre los textos escolares en Colombia evidencian que entre 1848 y 1868, en las escuelas se usaron simultáneamente los catecismos republicanos en formato preguntas-repuestas y los manuales de urbanidad para enseñar la historia patria, la moral, la virtud, la urbanidad e instrucción política y social (Alarcón, 2013). Estos textos representaban al sistema republicano como la garantía de los derechos individuales, la vida, la libertad, la seguridad, la igualdad y respaldaban la idea del gobierno republicano como un sistema ideal; además, privilegiaron a los hombres, blancos y europeos como los protagonistas de la historia (Aristizábal, 1988 en Cardoso, 2010).

Entre 1900 y 1950, los textos escolares construyeron un discurso de "colombiano" en el cumplimiento de deberes para con Dios, la patria y la familia. A partir del paradigma eurocentrista, el discurso reivindicó que las obligaciones ciudadanas con la patria anteceden el compromiso del Estado con el progreso y el bienestar de los ciudadanos (Herrera, Pinilla & Suaza, 2003). En estos textos se excluyó la participación de lo diferente: los pobres, los afrodescendientes, los indígenas o lo femenino; y, basados en la ciudadanía cristiana,

se reconstruyeron discursos sobre el criollismo ilustrado como la forma de llevar a la nueva nación hacia los honores que concede la república: civilización, la ley y el orden.

En la década de 1960, en Colombia se experimentó un "boom editorial" que produjo libros de historia universitarios para la formación de historiadores profesionales basados en los métodos, técnicas y problemas de investigación históricos considerados fundamentales. Estos libros universitarios enfatizaron sobre una historia económica, de orientación social e institucional, que daba importancia a las estructuras económicas y a los procesos sociales (Melo, 1996). Pero este boom no tocó el diseño de textos escolares de historia, los cuales continuaron reconstruyendo una historia de héroes pertenecientes a clases sociales altas que privilegiaban secuencias cronológicas de eventos políticos y militares que debían ser memorizados de acuerdo a los objetivos y a los contenidos de los programas escolares oficiales (De Roux, sf; Ocampo-López, 1985, 2002).

Sin embargo, en las décadas de 1970 y 1980, se abrió un capítulo inédito en el país, en el cual los profesionales de la historia y de otras ciencias sociales escribieron textos escolares para el público escolar, con el fin de articular la producción investigativa con los escenarios de circulación de saberes como la escuela (Melo, 1996). Textos escolares como *Historia de Colombia,* escrito por Mora, Pinillla y Borrero (1977), o Nuestra *Historia,* escrito por De Roux y Forero (1984) son ejemplos de la reconstrucción de la historia económica y social del país a partir de un análisis marxista. Este cambio generó una transición de una historia escolar que reconstruía gestas personalistas de héroes y caudillos, hacia una historia escolar que se detenía en temas como la esclavitud, el trabajo forzado de los indios, las encomiendas, la participación popular en los eventos políticos y la rigidez de las estructuras sociales presentes en diferentes periodos históricos (Colmenares, 1991).

Los cambios en la forma de contar la historia en los textos escolares generaron, en la década de 1980, una amplia polémica entre la comunidad de historiadores y educadores que llevó a que estos textos escolares se retiraran del mercado escolar al ser criticados por incitar al comunismo, ridiculizar la vida republicana y democrática de la nación, y demoler el pasado en el que se fundaba la institucionalidad del país (Colmenares, 1991). Estos textos escolares fueron deslegitimados por la Academia de Historia bajo el supuesto de que falseaban los hechos y restaban solemnidad a los héroes de la independencia pertenecientes a la clase élite criolla para, en su lugar, privilegiar el protagonismo de los mulatos e indios (González, 2011).

A finales de la década de 1980, para González (2011), la discusión pedagógica tomó vigor en la enseñanza de la historia. Los educadores y psicólogos educativos problematizaron la necesidad de evitar y superar el aprendizaje memorístico y enciclopédico que había primado hasta ese momento en el aprendizaje de la historia. Además, políticamente fue necesario afianzar las expectativas de transformación generadas por la reforma curricular emprendida desde 1988 en España, que pretendían buscar mejores procesos cognitivos en los alumnos, nuevos métodos didácticos y renovados propósitos cívico-políticos sobre la formación. En este marco, en Colombia tomó vigor una nueva discusión que enfatizó más en cómo los estudiantes aprenden la historia escolar, y menos en qué o cómo se reconstruye la historia escolar a través de los textos escolares. En la actualidad, la investigación sobre las narrativas históricas en los textos escolares cobra vigencia en la medida en que estos constituyen un mecanismo de configuración de la memoria oficial que se reproduce en la escuela.

En resumen, la Historia reproducida en los textos escolares ha sido objeto de polémicas disciplinares y debates políticos que aún generan una tensión pedagógica entre la historia tradicional, fundamentada en la memorización de datos y en la explicación desde el nivel de las intenciones individuales, y versiones de la enseñanza de la historia que, por un lado, reivindicaban versiones alternativas de la historia, y, por otro, propendían por un cambio pedagógico. Es, sin embargo, difícil

saber cómo se resolvió este debate, y si tuvo efectos sobre los textos escolares en uso, y más generalmente, sobre la enseñanza de la historia en los contextos escolares colombianos. Este capítulo intenta dar luces al respecto.

1.2.3 Perspectiva sociocultural del aprendizaje

Teóricamente, este estudio partió de una perspectiva sociocultural del aprendizaje. Se analizaron las narrativas históricas sobre la independencia de Colombia que la sociedad construye acerca de su propio pasado en los textos escolares usados en quinto y octavo grado escolar, ya que el MEN (2004) obliga el desarrollo de este tema en estos grados y, por tanto, estas narrativas y los elementos historiográficos involucrados en su trama median el proceso de construcción de significados de los estudiantes sobre el pasado (Barton, 2001a; VanSledright, 2008; VanSledright & Brophy, 1992). La actividad humana, incluida la representación de conocimiento, no tiene lugar como un hecho aislado, de ocurrencia individual; por el contrario, siempre hace uso de objetos, procedimientos y sistemas de símbolos desarrollados dentro de los contextos culturales, históricos e institucionales (Cole, 1998; Vygotsky, 1980; Wertsch, 2005).

En este panorama, cuando los estudiantes participan en prácticas sociales estructuradas en su clase de historia y en ellas, son expuestos a interacciones con recursos culturales (e.g., las narrativas históricas de los textos escolares de ciencias sociales) que reproducen representaciones abstractas de los procesos sociales y los sujetos colectivos; entonces, lo esperable es que los estudiantes superen sus teorías intuitivas más temprano de lo esperado para su edad. Es decir, es en las prácticas sociales en la escuela que los estudiantes alcanzan el nivel de desarrollo potencial a través de la interacción con otros y con los recursos escolares (Barton, 2001a, b; Booth, 1993).

En este sentido, la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo [ZDP] (Vygostky, 1980) analiza el desarrollo articulado al aprendizaje en contextos sociales situados y al uso de instrumentos culturales (e.g., la

educación, el lenguaje) (Cole, 1998). Basado en este supuesto, en este estudio se consideró necesario indagar las características de los textos escolares como instrumentos culturales que colocan a disposición de los lectores recursos que posibilitan o restringen la construcción de su propio conocimiento. Por ejemplo, los hallazgos sobre la comprensión histórica de los estudiantes de escuela primaria (8 años aprox.) en Irlanda del Norte, revelaron el rol del currículo escolar en la forma en que los estudiantes desarrollaron su conocimiento histórico (Barton, 2001a, b). Los estudiantes irlandeses construyen explicaciones analíticas de la historia basadas en el funcionamiento de las formas de vida o las instituciones del pasado, no porque posean características de desarrollo diferentes a estudiantes en otros contextos sociales, sino porque sus currículos escolares expositivos (i.e. metas de aprendizaje, textos escolares, contenidos curriculares) enfatizan sobre el funcionamiento de las instituciones, y obvian los héroes y sus intenciones (e.g., el funcionamiento de la sociedad en la época victoriana) (Barton, 2001a,b). Un caso contrario ocurre con los estudiantes de primaria norteamericanos, quienes en sus aulas escolares son expuestos a narrativas de progreso sobre la construcción de la nación, que enfatizan sobre las intenciones de sujetos históricos individuales (e.g., el rol de Martin Luther King en la terminación de la discriminación racial). De forma tal que estos estudiantes construyen explicaciones históricas teleológicas, basadas en las intenciones e ideas de los grandes personajes y héroes históricos porque los discursos narrativos de los maestros y de sus textos escolares reconstruyen este tipo de narración.

No obstante, la evidencia sobre las diferencias entre las formas en cómo los textos escolares construyen la historia en diferentes contextos socioculturales aún no es concluyente y, desde la perspectiva sociocultural, se hace necesario mapear cómo los elementos más narrativos de la historia, asociados a las formas intuitivas de construir el conocimiento, y elementos más analíticos de la historia, asociados a formas abstractas de construir el conocimiento son puestos a disposición de los estudiantes de primaria y secundaria, como recursos para construir su propio conocimiento.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo [ZDP] es un argumento fructífero para comprender el carácter social del aprendizaje de la historia escolar en la medida en que revela la forma, cada vez más temprana, en que los estudiantes superan sus propias capacidades cognitivas en contextos de interacción social, a partir del soporte que ofrece esta interacción en el progreso individual (Vygotsky, 1978, 1987). El concepto de ZDP es:

> La distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz (Vygotsky, 1988, p. 133).

Siguiendo esta línea argumentativa, la enseñanza de la historia escolar debe ser prospectiva, debe enfocarse en el nivel de desarrollo próximo del estudiante y no sobre su nivel real de desarrollo. El nivel real se refiere a las funciones psicológicas maduradas en el estudiante y el nivel potencial a las funciones psicológicas que aún están por madurar, las cuales serán alcanzadas por el estudiante antes de lo esperado con la ayuda de otra persona, o con el uso de ciertas herramientas culturales ubicadas en la ZDP (Vygotsky, 1988, 1982). Lo que supone es que el proceso evolutivo posibilita el aprendizaje, pero los procesos evolutivos no necesariamente coinciden con el aprendizaje (Vygotsky, 1995) y, por ello, la ZDP debe enfatizar en el nivel evolutivo por desarrollarse y no sobre el entrenamiento de capacidades ya desarrolladas. Es precisamente en esta línea que los datos de este estudio pretenden aportar elementos de discusión, respecto a cómo los textos escolares posibilitan o restringen una ZDP para la construcción del conocimiento histórico, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo real esperado de acuerdo al grado escolar del estudiante.

Constituir una ZDP para la construcción del conocimiento histórico escolar implicaría al menos tres elementos. En primer lugar, establecer el nivel potencial esperable de acuerdo al nivel evolutivo no logrado aún por el estudiante. En esta investigación, se retomaron las

fases de desarrollo discursivo propuestas por Applebee (1978), Labov (1972) y Labov y Waletzky (1967), así como las fases de desarrollo del discurso histórico de Egan (1998). En segundo lugar, ofrecer la ayuda en la ejecución a través de otros estudiantes, el maestro y el uso de herramientas culturales puestas a disposición del estudiante. En esta investigación, el texto escolar ofreció la narrativa social construida y el discurso histórico disciplinar disponible para que el estudiante produzca sus propias narraciones históricas. Por último, evaluar la construcción conceptual del estudiante de forma independiente.

El uso del concepto de ZDP en la escuela y en la investigación sobre la construcción del conocimiento histórico supone una transformación de las prácticas en la escuela. Una primera transformación involucra el re-direccionamiento de los objetivos de aprendizaje, de fortalecer las habilidades cognitivas ya desarrolladas en los estudiantes, hacia incluir situaciones "más desafiantes cognitivamente" para las cuales el estudiante aún no está preparado, pero que, con un soporte adecuado, podrían lograrlo (Coll, Martín, Maura, Miras, Enrubia, Solé & Zabala, 1999). Así las cosas, la educación y los procesos desarrollados en la escuela se convierten en herramientas de gran poder para "apalancar" el desarrollo cognitivo de los estudiantes de formas no esperables (Coll, *et al.,* 1999).

Una segunda transformación supone el dominio consciente de los instrumentos culturales usados dentro del aula de clase, que, puestos en la ZDP, posibilitan al estudiante producir su propio discurso histórico (Mol, 1990; Vygotsky, 1988, 1982). En esta investigación, el uso de las narraciones sociales sobre el pasado de la sociedad y los discursos históricos disciplinares son reproducidos en los textos escolares. En este sentido, lo que la perspectiva sociocultural supone es el establecimiento de una relación dialéctica entre la actividad práctica externa (social) mediada semióticamente por los instrumentos culturales y la actividad intelectual del individuo.

1.3 Método

1.3.1 Diseño

Se realizó una investigación y análisis "sobre" narrativas históricas. La historia narrada es un hecho social susceptible de ser analizado a través de procedimientos, técnicas y estrategias analíticas para conocer su contenido y su estructura narrativa y, luego, obtener las tipologías narrativas que emergen de los datos (Bamberg, 1987).

Tradicionalmente, las narrativas lingüísticas escritas se describen por oposición a las orales (Gülich & Quasthoff, 1985). Así, mientras la producción escrita usa construcciones más largas y complejas, la producción oral puede usar oraciones incompletas con menos conectores, cláusulas subordinadas y organizadores retóricos, así como más vocabulario generalizador, repeticiones y muletillas; sin embargo, la evidencia revela que la narrativa como un tipo de discurso posee elementos estructurales comunes susceptibles de ser analizados en narraciones concretas (Labov & Waletzky, 1997; van Dijk, 1972, 1999). Entre los elementos comunes a toda narrativa identificados en la literatura, se incluyen la presencia de personajes, la relación entre eventos y espacio, la inclusión de dos o más cláusulas relacionadas temporalmente, la inclusión de un problema y su solución, la relación entre inicio-nudo-desenlace, y el hecho de que el tiempo de los eventos narrados es anterior o paralelo al tiempo de la enunciación de la narración. En esta línea, en este estudio se seleccionó el modelo de análisis funcional y semántico propuesto por Labov y Waletzky (1997) y Labov (2004, 1972) como la vía para analizar la macroestructura narrativa.

Adicionalmente, se analizó la estructura historiografía, para lo cual se articularon categorías dicotómicas vistas como un continuo entre dos polos (Burke, 1993). Es decir, por un lado, que la explicación histórica se fundamenta en los elementos analíticos, causales y materiales, y por otro, que la explicación histórica se fundamenta en

las intenciones de los protagonistas del pasado. En este estudio se construyó una matriz de análisis que permitió rastrear la estructura historiográfica, a partir de elementos relacionados con el uso de fuentes históricas, la explicación, la causalidad y la temporalidad histórica (Aron, 1984; Burke, 1993; Braudel, 1989; González & González, 1998; Hartog, 2005; Koselleck, 2011, 2002; Plá, 2005; Ricouer, 1999,1990, 1987; Veyne, 1984; White, 1992, 1973/2001).

Finalmente, el dominio de la independencia de Colombia fue seleccionado por conveniencia. Por un lado, es uno de los procesos de cambio histórico transcendentales en la historia de Colombia que ha sido incluido en el currículo escolar de primaria y secundaria. En este sentido, la producción de narrativas históricas sobre la independencia de Colombia permitirá comprender las diferencias existentes entre dos niveles escolares, como un proxy a la estructura curricular a la que son expuestos los estudiantes a través de los textos usados en el aula de clase. Por otro lado, la independencia es un dominio que incluye no solo los elementos más disciplinares de la historia (e.g., conceptuar la nación, cambios a través del tiempo) sino aspectos relacionados con recursos para el desarrollo de la identidad nacional y la construcción de identidad en el estudiante que, generalmente, han sido asociados a la enseñanza de la historia escolar, especialmente, a la enseñanza de narrativas independentistas.

1.3.2 Recolección de datos

La narrativa fue el dato recolectado en los capítulos sobre la independencia de Colombia de 11 textos escolares (Rurales=4; Urbanos=7) usados en 12 aulas de clase de dos colegios rurales y dos colegios urbanos oficiales de la zona centro colombiana. El reporte de los maestros de ciencias sociales (n_{rural}=4; n_{urbano}=8) de los colegios seleccionados fue el criterio de selección de los textos, en la medida que da cuenta de cuáles son los textos que ellos usan en sus aulas de clases. Las secciones de los textos dedicadas a la independencia fueron codificadas y analizadas para dar cuenta de los elementos

historiográficos y de la estructura narrativa que se utiliza para explicar este proceso.

1.3.3 Plan de análisis

Se analizó si existían relaciones entre las categorías de análisis (i.e. tipo de narrativa, estructura narrativa) y el tipo de colegio, y entre estas categorías y el grado escolar, a través de pruebas de independencia Chi-cuadrado con un nivel de confianza del 95% ($p<0.05$). Se incluyeron las comparaciones por parejas de las proporciones de columnas a través de la corrección de Bonferroni ($\alpha=0,05$), que ajusta el nivel de significación observado por el hecho de que se realizan múltiples comparaciones. Un procedimiento similar se realizó con las variables historiográficas. A continuación, se detalla el proceso para la construcción de las categorías de análisis.

Para el análisis se articularon dos niveles: por un lado, el tipo de narrativa y la macro estructura de la narrativa (Labov & Waletzky, 1967; Labov y Waletzky, 1967/1997) y, por otro, el contenido historiográfico de la narración (Aron, 1984; Burke, 1993; Braudel, 1989; González & González, 1998; Hartog, 2005; Koselleck, 2011, 2002; Plá, 2005; Ricouer, 1999,1990, 1987; Veyne, 1984; White, 1992, 1973/2001). La novedad en el abordaje de la construcción de narrativas históricas recae en probar la articulación de un modelo estructural narrativo y otro historiográfico que, de forma holística, ofrecerán evidencia sobre cómo en la investigación y la práctica pedagógica de la enseñanza podrían resolver la relación entre los enfoques analíticos y los enfoques narrativos de la historia.

Inicialmente, los capítulos de los textos escolares analizados fueron segmentados por líneas y el análisis se realizó en tres fases. En primer lugar, se codificaron las *secciones narrativas* o grupo de cláusulas del mismo tipo funcional y, en cada una de ellas, se identificaron las *cláusulas narrativas* (como unidad de análisis) para rastrear cómo se constituyó la macro estructura global de la narrativa (Labov & Waletzky, 1997). Las cláusulas narrativas fueron definidas

como la ordenación de *cláusulas secuenciales* que relatan una acción, evento o estado y de *cláusulas independientes* subordinadas temporal o causalmente a las cláusulas secuenciales. Las *cláusulas evaluativas* indican el punto de vista del narrador, juicios valorativos, entre otros. En particular, se rastrearon las siguientes secciones narrativas:

1. *Resumen.* Cláusulas independientes que inician la secuencia sintetizando la narración o su propósito.
2. *Orientación.* Cláusulas independientes que describen un evento histórico: personas, protagonistas, acciones, lugares y tiempo.
3. *Complicación de la acción.* Cláusulas secuenciales que introducen un problema, conflicto o una situación específica que altera de forma inesperada el evento histórico relatado en la sección de orientación. Estas cláusulas identifican la secuencia de eventos, acciones o trama, el punto de inflexión y crisis, y el hilo conductor narrativo.
4. *Evaluación.* Cláusulas evaluativas que introducen juicios valorativos, emociones o significaciones sobre lo narrado en la sesión de complicación.
5. *Resolución.* Cláusulas secuenciales que explicitan la solución del problema, conflicto o situación presentada en la sesión de complicación.
6. *Coda.* Cláusulas independientes del curso de acontecimientos por las cuales el narrador toma una perspectiva en el presente y termina la secuencia narrativa.

A partir de esta codificación inicial, se identificaron cuáles fueron las regularidades en la constitución de la estructura narrativa histórica y se identificó la construcción de una *narración completamente formada* que, según Labov (2004), es indicativa de un nivel avanzado en la elaboración o sofisticación de la narración porque incluye todas las secciones narrativas. En su defecto, una *narración básica* incluye por lo menos tres sesiones narrativas relacionadas entre sí (i.e., complicación de la acción, resultado y evaluación) y eso indica de un nivel intermedio de elaboración narrativa; o una *narración simple*

que incluye una secuencia con una o más cláusulas secuenciales y es indicativa de un nivel inferior de elaboración o sofisticación.

En segundo lugar, se analizaron los elementos historiográficos que estructuraron el conocimiento histórico producido en la narrativa (como unidad de análisis) como un todo. Se construyó una matriz de análisis que involucró seis variables historiográficas (Aron, 1984; Braudel, 1989; Burke, 1993; González & González, 1998; Hartog, 2005; Koselleck, 2002; Vine, 1984) que fueron rastreadas y codificadas en cada sección narrativa. A continuación, se discriminan los indicadores historiográficos analizados en cada una de las categorías; a saber:

1. *Fuentes históricas:* se reconstruye la historia como una verdad revelada que no relativiza las fuentes históricas o, por el contrario, se reconstruye la historia como una discusión entre diversas fuentes históricas. Para ello, se rastrearon el tipo de fuentes historiográficas usadas: fuente primaria, fuente secundaria, fuente de la memoria colectiva y las posibles relaciones entre ellas.
2. *Formas de explicar:* Identifica el papel asignado a la intención dentro de la narrativa, así como a los elementos analíticos dentro de los contextos (e.g., causas estructurales), como elementos explicativos del devenir histórico o, si, por el contrario, cada elemento explicativo se presenta de forma exclusiva en la narración.
3. *Motor de la historia:* Identifica si los determinantes de las transformaciones históricas en el devenir histórico son producidas por la articulación de las causas materiales y las ideas de los protagonistas o, si, por el contrario, cada uno de estos motores de la historia se presentan de forma exclusiva en la narración.
4. *Temporalidad (línea temporal, variabilidad temporal y ritmo histórico):* Identifica cómo se reconstruye la ocurrencia y duración del fenómeno histórico en línea cronológica. Reconstruye la ocurrencia y duración del fenómeno histórico

en línea cronológica o, por el contrario, articula elementos temporales que dan cuenta de la ocurrencia en relación con otros fenómenos históricos y los contextos en que ocurren.

1.3.4 Consideraciones éticas

Esta investigación fue de riesgo mínimo porque el análisis de los textos escolares no revistió peligro o daño inmediato o futuro para los participantes; según el aval previo del Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes. La participación fue voluntaria y el Rector de cada colegio y los maestros fueron informados del estudio. Toda la información suministrada, facilitada, colectada, conservada y procesada, durante la ejecución de esta investigación, fue utilizada por las partes con estricto cumplimiento con lo preceptuado en las normas constitucionales, legales y desarrollos jurisprudenciales en materia de protección de 'Datos personales - Data protections – Habeas data' (Res. No. 8430 de 1993 de Min Salud; Ley 1581 de 2012; Decreto 1317 de 2013; COLPSIC, 2012).

1.4 Resultados

1.4.1 Tipos de narrativas producidas en los textos escolares

Los hallazgos revelaron que no existen diferencias estadísticamente significativas en la macroestructura de las narrativas entre los textos escolares usados en colegios rurales y en colegios urbanos ($X^2_{(1,11)}$ =3,952, p>0,05). Los datos descriptivos revelaron que más de la mitad de los textos usados en colegios urbanos reprodujeron narraciones de tipo básico (57,1% de los casos) que suponen niveles intermedios de sofisticación, pero los textos restantes de colegios rurales y urbanos reprodujeron narraciones de tipo simple que suponen el nivel más bajo de sofisticación.

El análisis de las diferencias en la distribución de los tipos de narrativas entre ambos grados escolares no arrojó diferencias ($X^2_{(1,11)}$

=3,592, p>0,05). El análisis descriptivo evidenció que los textos de octavo grado colocaron a disposición de los estudiantes, narrativas de tipo simple en todos los casos, y que más de la mitad de los casos en los textos de quinto grado (57,1%) colocaron a disposición de los estudiantes narraciones de tipo básico que suponen un nivel intermedio de elaboración. En ningún caso se constituyeron narraciones completamente formadas que revisten el mayor nivel de elaboración (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Distribución del tipo de narrativas reproducida en los textos escolares.*

Tipo de narrativa	Tipo de Colegio		Grado Escolar		%Total
	%Rural	%Urbano	%Quinto	%Octavo	
Simple	100_a	$42{,}9_a$	$42{,}9_a$	100_a	63,6
Básica	$0{,}0_a$	$57{,}1_a$	$57{,}1_a$	$0{,}0_a$	36,4
Completa	$0{,}0_a$	$0{,}0_a$	$0{,}0_a$	$0{,}0_a$	0,0

Nota: Fuente propia. n=11; Cada letra del subíndice denota un subconjunto de Grado Escolar y Tipo de Colegio en categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel 0,05.

1.4.2 Estructura narrativa de las narraciones producidas en los textos escolares

Los hallazgos revelaron que, la distribución de secciones narrativas en los textos escolares usados en colegios rurales y urbanos no varió fuertemente ($X^2_{(5,180)}$ =11,111, p>0,05) y que las narrativas se concentraron en los elementos estructuralmente básicos de la narración histórica tales como: la orientación en el 50% de los casos, la complicación de la acción en el 20%, la resolución en el 14,4% y la evaluación en el 8,9% de los casos (ver Tabla 2). Con respecto al grado escolar, los hallazgos mostraron que la distribución de las secciones narrativas entre los textos escolares de quinto y octavo grado difiere significativamente ($X^2_{(5,180)}$ = 13,964, p<0,05). Los textos escolares usados en ambos grados privilegiaron la sección de orientación, seguida de la complicación de la acción y resolución; sin embargo, el conjunto de textos usados en octavo grado omitieron la sección

de evaluación y la sección de coda que sí estuvo presente en los textos de quinto grado (ver Tabla 2). En consecuencia, las narrativas usadas por los textos de quinto grado constituyeron una estructura narrativa más elaborada, en comparación con la estructura narrativa de los textos usados en octavo grado, ya que en el agregado general constituyeron todas las secciones narrativas posibles.

Tabla 2. *Distribuciones de la presencia o ausencia de secciones narrativas en las producciones de los textos escolares.*

Estructura narrativa	Tipo de colegio		Grado escolar		%Total
	%Rural	%Urbano	%Quinto	%Octavo	
Resumen	$5{,}6_a$	$4{,}2_a$	$3{,}2_a$	$7{,}1_a$	4,4
Orientación	$44{,}4_a$	$51{,}4_a$	$51{,}6_a$	$46{,}4_a$	50,0
Complicación	$27{,}8_a$	$18{,}1_a$	$16{,}9_a$	$26{,}8_a$	20,0
Evaluación	$0{,}0_a$	$11{,}1_b$	$12{,}9_a$	$0{,}0_a$	8,9
Resolución	$22{,}2_a$	$12{,}5_a$	$12{,}1_a$	$19{,}6_a$	14,4
Coda	$0{,}0_a$	$2{,}8_a$	$3{,}2_a$	$0{,}0_a$	2,2

Nota: Fuente propia. Cada letra del subíndice denota un subconjunto de Tipo de Colegio y Grado escolar en categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel 0,05.

A continuación, se describen los hallazgos del análisis del contenido historiográfico de las narraciones producidas en los textos escolares.

1.4.3 Variables historiográficas con respecto al tipo de colegio

Con respecto al tipo de colegio, el análisis mostró que el contenido historiográfico difiere significativamente entre los textos escolares usados en los colegios rurales y urbanos en tres variables: formas de explicar ($X^2_{(5,172)}$ =19,797, p<0,05), motor de la historia ($X^2_{(4,97)}$ =31,886, p<0,01) y línea temporal ($X^2_{(4,166)}$ =53,249, p<0,01). En las variables restantes no se encontraron distribuciones estadísticamente diferentes (p>0,05). La Tabla 3 muestra los resultados del análisis para cada variable por tipo de colegio y grado escolar.

A continuación, se describen los resultados de la prueba pos hoc (Bonferroni= $\alpha<0,05$). En primer lugar, la variable formas de explicar difiere significativamente en el indicador *intenciones de sujetos históricos colectivos*, ya que este indicador solo fue usado en las narraciones de los textos escolares de colegios urbanos. Por su parte, el indicador que privilegia *las condiciones del contexto y las circunstancias coyunturales* para explicar la historia fue usado con mayor frecuencia en las narraciones de los textos escolares rurales. En segundo lugar, en la variable motor de la historia, el indicador *privilegia las ideas de los sujetos históricos como la causa del cambio histórico* fue usado con más frecuencia en los textos de los colegios urbanos, y el indicador *discrimina las causas materiales, pero enfatiza en las ideas de sujetos individuales como la causa del cambio* fue usado por los textos de colegios rurales con mayor frecuencia. Para finalizar, en la variable línea temporal, el indicador *no hay orden cronológico entre los eventos* solo fue usado por algunos textos de colegios urbanos y el indicador *construir una línea cronológica que matiza los cambios entre los eventos* fue usado con mayor frecuencia en las narraciones de los textos rurales. A continuación, se detalla el análisis con respecto a las formas de explicar la historia.

1.4.4 Variables historiográficas con respecto al grado escolar

Pasemos ahora a analizar las variables historiográficas con respecto al grado escolar. El análisis arrojó diferencias estadísticamente significativas entre los textos escolares de quinto y octavo grado en tres variables: motor de la historia ($X^2_{(4,97)}$ =24,718, $p<0,01$), línea temporal ($X^2_{(4,166)}$ =20,819, $p<0,01$) y variabilidad temporal ($X^2_{(3,172)}$ =17,938, $p<0,05$). Las variables restantes no arrojaron distribuciones diferentes ($p>0,05$). El análisis pos hoc (Bonferroni=$\alpha<0,05$) mostró que las distribuciones de algunos indicadores historiográficos en la variable motor de la historia difieren entre grados escolares. Detallamos un poco el análisis de los hallazgos.

1.4.5 Explicar la historia desde las intenciones y/o el contexto histórico

El conjunto de las narraciones reproducidas en los textos escolares reveló tres formas de agrupación entre los indicadores historiográficos de esta variable. Por un lado, más producciones privilegiaron explicaciones históricas basadas en las intenciones de los sujetos históricos, bien sea, individuales, colectivos o la articulación de ambas; por otro lado, una fracción más pequeña de producciones se explicaron a partir de la articulación de las intenciones de los sujetos (individuales o colectivos) y las condiciones de contexto. Para finalizar, un tercer grupo mucho más pequeño privilegió las condiciones del contexto y las circunstancias coyunturales para explicar la historia.

Retomemos un ejemplo que articuló las intenciones de los sujetos históricos y las condiciones del contexto. En el texto escolar de Fonseca *et al.* (2011, p. 23) usado en quinto grado de un colegio urbano, se enunció la fuente historiográfica primaria de la "*Carta de Jamaica*" para plantear la "*unión de las provincias americanas* como una circunstancia coyuntural que explica la independencia; sin embargo, la narración enfatizó en las intenciones de *Simón Bolívar* (i.e. intenciones de sujetos históricos individuales) como un venezolano que llegó a la Nueva Granada "*...buscando ayuda político militar entre los criollos para combatir a los realistas…*" (i.e. intenciones de sujetos históricos colectivos), pero "*no tuvo mucho éxito y debió escapar*", viéndose obligado a pedir "*ayuda para la liberación*". Por esta ayuda, *Bolívar* (i.e. intenciones de sujetos históricos individuales) se comprometió *"a liberar a los esclavos y a mejorar las condiciones de vida de pardos, mulatos y mestizos*" (i.e. articulación de intenciones individuales y condiciones del contexto), luego "*se alió con los ejércitos comandados por Francisco de Paula Santander*" y "*se planeó la ´Campaña Libertadora´*" (i.e. intenciones de sujetos históricos individuales). Como resultado, "*se consiguió la independencia de la Nueva Granada, lugar desde donde se planeó y llevó a cabo la independencia de otras regiones de Suramérica*" (i.e. condiciones del contexto).

En este caso, en el texto escolar se enunciaron circunstancias coyunturales y condiciones del contexto histórico (e.g., unión de naciones, liberación de esclavos, las condiciones de vida de pardos y mulatos), pero la explicación de la ocurrencia del evento recayó sobre las motivaciones y actuaciones de sujetos históricos particulares (i.e. Simón Bolívar) y, por tanto, otros protagonistas perdieron agencia (e.g., Criollos, Santander, pardos, mulatos y mestizos). Socialmente, este tipo de reproducciones narrativas legitiman el rol que la élite criolla cumplió en el proceso de independencia. Los hallazgos en esta investigación revelaron que, regularmente, los textos narrativos reprodujeron modelos que articularon elementos explicativos de diversas fuentes (i.e. sujetos y contexto) como una estrategia para enriquecer la complejidad de la narración histórica, pero, generalmente, enfatizaron sobre formas de explicación disciplinares consideradas menos complejas (i.e. las intenciones de los sujetos).

Tabla 3. *Distribución de las variables historiográficas en las narraciones reproducidas en los textos escolares.*

Contenido histórico		Tipo de Colegio		Grado escolar		% Total
Variable historiográfica	Indicador historiográfico	% Rural	% Urbano	% Quinto	% Octavo	
Fuente historiográfica	Usa fuentes de la memoria colectiva	$0{,}0_a$	$0{,}0_a$	$0{,}0_a$	$0{,}0_a$	$0{,}0_a$
	No se indican fuentes, se presentan una verdad revelada	$94{,}4_a$	$96{,}5_a$	$95{,}2_a$	$98{,}2_a$	96,1
	Un solo tipo de fuente sin relativizar	$5{,}6_a$	$2{,}8_a$	$4{,}0_a$	$1{,}8_a$	3,4
	Un solo tipo de fuente relativizada	$0{,}0_a$	$0{,}0_a$	$0{,}0_a$	$0{,}0_a$	0,0
	Articula varios tipos de fuentes sin relativizar	$0{,}0_a$	$0{,}0_a$	$0{,}0_a$	$0{,}0_a$	0,0
	Articula y relativiza fuentes primarias y secundarias	$0{,}0_a$	$0{,}7_a$	$0{,}8_a$	$0{,}0_a$	0,6
	Articula y relativiza fuentes primarias, secundarias y de la memoria colectiva	$0{,}0_a$	$0{,}0_a$	$0{,}0_a$	$0{,}0_a$	0,0
Formas de explicar	Intenciones de sujetos individuales	$11{,}8_a$	$27{,}5_a$	$28{,}1_a$	$15{,}7_a$	24,4
	Intenciones de sujetos colectivos	$0{,}0_a$	$19{,}6_b$	$14{,}9_a$	$17{,}6_a$	15,7
	Contexto y circunstancias coyunturales	$35{,}3_a$	$19{,}6_b$	$19{,}8_a$	$29{,}4_a$	22,7
	Articula intenciones de sujetos individuales y colectivos	$5{,}9_a$	$11{,}6_a$	$11{,}6_a$	$7{,}8_a$	10,5
	Articula intenciones de sujetos individuales y circunstancias del contexto	$23{,}5_a$	$10{,}9_a$	$12{,}4_a$	$15{,}7_a$	13,4
	Articula intenciones de sujetos colectivos y circunstancias del contexto	$23{,}5_a$	$10{,}9_a$	$13{,}2_a$	$13{,}7_a$	13,4
Motor de la historia	Ideas causan el cambio	$30{,}8_a$	$60{,}6_b$	$67{,}7_a$	$21{,}9_b$	52,6
	Causas materiales determinan el cambio	$23{,}1_a$	$11{,}3_a$	$7{,}7_a$	$28{,}1_b$	14,4
	Discrimina causas materiales, pero enfatiza en las ideas de sujetos individuales como la causa del cambio	$38{,}5_a$	$8{,}4_b$	$10{,}8_a$	$28{,}1_b$	16,5
	Discrimina ideas de sujetos individuales, pero enfatiza en las causas materiales como la causa del cambio	$0{,}0_a$	$4{,}2_a$	$1{,}5_a$	$6{,}3_a$	3,1
	Discrimina ideas de sujetos colectivos, pero enfatiza en las causas materiales como la causa del cambio	$7{,}7_a$	$15{,}5_a$	$12{,}3_a$	$15{,}6_a$	13,4
Línea temporal	No hay orden entre los eventos	$0{,}0_a$	$42{,}4_b$	$41{,}6_a$	$17{,}0_b$	33,7
	Hay orden entre los eventos, pero se construyen brincos o saltos temporales	$58{,}8_a$	$51{,}5_a$	$51{,}3_a$	$56{,}6_a$	53,0
	Línea cronológica que matiza los cambios entre los eventos	$29{,}4_a$	$0{,}8_b$	$5{,}3_a$	$9{,}4_a$	6,6
	Relaciones sincrónicas entre los eventos	$11{,}8_a$	$3{,}0_b$	$1{,}8_a$	$11{,}3_b$	4,8
	Relaciones diacrónicas entre los eventos	$0{,}0_a$	$2{,}3_a$	$0{,}0_a$	$5{,}7_b$	1,8
Variabilidad temporal	Corta duración	$82{,}4_a$	$78{,}3_a$	$78{,}2_a$	$81{,}1_a$	79,1
	Mediana duración	$5{,}9_a$	$5{,}8_a$	$1{,}7_a$	$15{,}1_b$	5,8
	Larga duración	$11{,}8_a$	$15{,}2_a$	$19{,}3_a$	$3{,}8_b$	14,5
Ritmo histórico	Procesos sociales lentos	$0{,}0_a$	$5{,}1_a$	$5{,}0_a$	$2{,}0_a$	3,9
	Procesos sociales acelerados	$100{,}0_a$	$94{,}9_a$	$95{,}0_a$	$98{,}0_a$	96,1

Nota. Fuente propia. Cada letra del subíndice denota un subconjunto de la variable historiográfica particular categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel 0,05.

1.4.6 Cambio histórico en los textos escolares

En los textos de quinto grado el indicador *las ideas de los sujetos históricos como el motor de la historia* fue usado con mayor frecuencia, y en algunos textos de octavo grado fue usado con mayor frecuencia el indicador *las causas materiales como el motor de la historia* y *discriminó las causas materiales, pero enfatizó en las ideas de los sujetos*.

Por ejemplo, los textos de quinto grado usados en contextos rurales y urbanos, consistentemente, entramaron las ideas de la élite criolla como el motor que movió la Campaña Libertadora. En la narración histórica de este evento se reconstruyó cómo Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander cobraron el protagonismo de la élite criolla porque ellos pensaron la forma de lograr la independencia definitiva de las provincias en América después del proceso de reconquista española entre 1815 y 1819. Por ejemplo,

> ***/La segunda independencia/***
>
> Simón Bolívar se ubicó en los llanos de Venezuela y la Nueva Granada,/ donde contó con el apoyo /de bandas armadas dispersas que huían de la caída de la Patria Boba. /Allí se unió al cucuteño Francisco de Paula Santander. /Entre ambos y con el apoyo de llaneros y sus caudillos, entre ellos, José Antonio Páez,/ planearon la campaña militar /que conduciría a la independencia definitiva de la Nueva Granada./
>
> Comandando un ejército de granadinos, venezolanos y europeos, /Bolívar se desplazó por los llanos en época de lluvias /y escaló los Andes por caminos /que superaban los 4000 metros de altura sobre el nivel del mar. /Al ingresar en la zona andina, /Bolívar y su ejército actuaron con rapidez, /lo cual les permitió tomar por sorpresa a los españoles. /Estos últimos fueron derrotados definitivamente el 7 de agosto de 1819, /en el Puente de Boyacá donde el principal contingente en la Nueva Granada quedó destruido, /facilitándole a Bolívar el paso libre a Santa Fe, la capital del virreinato. /
>
> La noticia de la derrota hizo que los españoles residenciados en Bogotá,/ encabezados por el virrey Juan Sámano, huyeran a Cartagena. /Esto, unido a la desarticulación del ejército peninsular, /permitió que el resto de la Nueva Granada/ quedara libre del dominio español. /A partir de allí, Bolívar, también llamado El Libertador, /decidió prolongar la campaña independista hacia Venezuela y el sur del continente/… (Sánchez et al. 2009, p. 181).

Estos hallazgos indican que las narraciones de los textos escolares de octavo grado difieren de las narraciones de los textos de quinto grado porque usaron con más frecuencia algunos indicadores historiográficos que se suponen más cercanos a modelos analíticos de la historia, ya que incluyen las causas materiales que determinan el cambio o articularon en sus narraciones estas causas con las ideas de los sujetos históricos. Por ejemplo, consistentemente en los textos escolares de octavo grado la definición de independencia en el Nuevo Reino de Granada y otras provincias americanas es construida como un proceso de revolución que supone privilegiar el cambio del orden de las cosas a nivel político: de la dependencia colonial hacia la autonomía de un nuevo Estado que no es tributario de otro. La revolución indicó un cambio estructural porque supone un cambio a largo plazo en el sistema de organización política y el funcionamiento del Estado, así como un cambio en las relaciones entre gobernantes y gobernados. En los textos escolares este cambio político en el orden de las cosas fue narrado en relación con los cambios en las estructuras políticas y económicas de la sociedad, los cuales implicaban una sociedad teleológicamente "más avanzada" en términos de las ideas de la ilustración. En esta línea, en la narración se incluyeron temas como: *la ley de vientres para liberar a los esclavos al cumplir la mayoría la edad; la libertad de comercio; la promoción de la educación; la proclamación de principios como la igualdad social; la reforma agraria; el fomento de la agricultura; igualdad para los ciudadanos indígenas y la obligación de que ellos pagaran impuestos; abolición de la inquisición; elección de presidentes criollos;* entre otros. Fueron los textos de octavo grado, seguidos de los textos de colegios rurales, los que enunciaron o desarrollaron estos cambios con mayor extensión.

1.4.7 Temporalidad histórica en los textos escolares

Con respecto a la construcción de la temporalidad histórica, el indicador *organización de eventos históricos sin un orden cronológico* se usó con mayor frecuencia en los textos de quinto grado; y, los textos de octavo grado incluyeron en algunos muy pocos casos las *relaciones sincrónicas* y *relaciones diacrónicas*, las cuales estuvieron

ausentes en los textos de quinto grado. Por último, en la variabilidad historiográfica, las distribuciones difieren en el indicador *reconstruir la historia como un proceso de mediana duración*, ya que son los textos de octavo grado los que incluyen este indicador con mayor frecuencia; no obstante, el indicador *reconstruye la historia como un proceso de larga duración* fue usado con mayor frecuencia en las producciones narrativas de los textos de quinto grado.

Consistentemente, a través de los textos se reconstruyeron tres momentos históricos en el proceso de la revolución. Primero, a mediados del siglo XIX europeo y finales de la época colonial en América, las narraciones históricas en los textos escolares incluyeron eventos y sujetos históricos memorables tales como *Revolución Francesa y Napoleón Bonaparte, las Reformas Borbónicas y la monarquía,* y *la búsqueda de participación de los criollos en las juntas de gobierno en América*. Segundo, de forma más extensa, se narró el *proceso de independencia* en sí mismo. En este periodo se encadenaron eventos tales como la reyerta del 20 de julio de 1810, la declaración de la independencia y la Campaña Libertadora, y se incluyeron sujetos históricos tales como Simón Bolívar, Francisco de Paula Santander, el ejército patriota y el realista, entre otros.

Finalmente, se narró el inicio de la época republicana como la resolución del proceso de independencia. En este periodo se entramaron eventos como la promulgación de leyes, la conformación y posterior disolución de la Gran Colombia, y la huida y muerte de Simón Bolívar. Consistentemente, en los textos escolares se desarrolló con mayor extensión el segundo periodo o etapa relacionado con los acontecimientos históricos que permitieron a la élite criolla construir el plan para participar en la junta central de gobierno llevado a cabo el 20 de julio de 1810, seguida de la Campaña Libertadora como la estrategia bélica que permitió la independencia definitiva luego de la reconquista española.

De forma particular, la independencia fue ubicada en momentos de tiempo disimiles dentro de los textos escolares. Por ejemplo,

mientras que en un texto escolar de octavo grado (Guarín, *et al.* 2007) la independencia fue ubicada en 1808 cuando se produjo la invasión francesa a España, otro texto de quinto grado (Giraldo, *et al,* 2008) la ubicó en la segunda mitad del siglo XVIII en el marco de las revoluciones en Europa. Similarmente, los textos explicitaron diferentes momentos de inicio del proceso de independencia. Mientras que un texto escolar de quinto grado de colegio rural (MEN, 2005) ubicó el inicio de la independencia en la revolución de los comuneros en 1780 en Socorro (Santander), otros textos de quinto y octavo grado de colegio urbano ubicaron el inicio de la independencia el 20 de julio de 1810 (Fonseca *et al,* 2011; Riviera, *et al.* 2011; Rueda, *et al.* 2007; Sánchez *et al.* 2009). Para finalizar, en lo que sí existió consenso entre los textos escolares fue en narrar la Batalla de Boyacá, el 7 de agosto de 1819, como el evento bélico que cerró y consolidó la independencia luego del proceso de la reconquista española.

En este sentido, los textos escolares reprodujeron socialmente aquellos eventos o mitos fundacionales que el estudiante debería usar para construir sus propios discursos históricos. En lo sucesivo, en las narraciones históricas sobre la independencia se reconstruyó un hilo conductor temporal que organizó cronológicamente la ocurrencia de eventos por etapas antes, durante y después de la independencia. No obstante, regularmente las narraciones se constituyeron de múltiples fragmentos sobre la ocurrencia de algunos eventos memorables, pero, al no matizar los cambios entre ellos, se construyen saltos temporales entre un evento y otro.

Por ejemplo, un texto escolar de quinto grado de colegio urbano reconstruyó la Campaña Libertadora a través de una cadena de acciones de Bolívar, quien según el relato emprendió la campaña militar para lograr la independencia definitiva, pero antes de eso tuvo que huir a Jamaica, allí escribió un documento para buscar apoyo de Inglaterra, luego viajó a Haití a pedir ayuda y luego a Venezuela a iniciar la lucha. En lo sucesivo, se describen, enuncian y encadenan eventos, pero como ya se ha mencionado antes, los cambios entre ellos no son explicados o matizados:

/LA CAMPAÑA LIBERTADORA/

Fue una campaña militar /emprendida por el general venezolano ***Simón Bolívar/*** con la que se logró la independencia definitiva de nuestro territorio. /Comenzó en 1815 /y terminó el 7 agosto de 1819 en la ***Batalla de Boyacá***. /En ella también participaron el general neogranadino ***Francisco de Paula Santander***, soldados del pueblo y algunos colaboradores extranjeros. /

Debido a la represión /iniciado por Pablo Morillo en 1815, / Bolívar huyó hacia la isla de ***Jamaica***, /ubicada en el mar Caribe. /Allí escribió un documento /en el que planteó sus ideas sobre a independencia de América /y buscó apoyo de Inglaterra para su causa. /Este documento es conocido como ***la Carta de Jamaica.*** /

En 1816, Bolívar viajó de Jamaica a Haití /donde se entrevistó con el presidente ***Alexander Petión,*** /quien le ofreció soldados, barcos y armas /para iniciar la campaña militar contra los españoles. /Desde allí partió hacia Venezuela a comenzar la lucha. /

Entre 1817 y 1818, Bolívar recibió /apoyo de soldados ingleses de la ***legión británica*** /y unió bajo su mando /a todas las guerrillas que luchaban contra los españoles tanto en Venezuela como el (sic) la Nueva Granada. /En mayo de 1819, explico a todos los combatientes su plan llamado ***Campaña libertadora.*** /

El 11 de junio, en Tame (Arauca), Bolívar se encontró con las guerrillas patriotas /dirigidas por Santander. /Desde allí emprendieron el camino hacia Santafé/ cruzando la cordillera de los Andes por ***El Páramo de Pisba***. /En este recorrido murieron muchos soldados debido al frio, el hambre y el agotamiento/.

Después de cruzar la cordillera, / los ejércitos patriotas llegaron a Boyacá el 25 de julio /y se enfrentaron a las tropas españolas, / comandas por ***José María Barreiro,*** en el ***Pantano de Vargas***. /La victoria fue para los patriotas, gracias a ***los lanceros*** de ***Juan José Rondón*** /y a la ayuda del comandante ingles ***James Rooke.*** /

Luego, el 7 agosto, españoles y patriotas se enfrentaron nuevamente en ***la Batalla de Boyacá*** /y dieron el golpe definitivo a los españoles. /Tres días después, el 10 de agosto, las tropas liberadoras llegaron a Santafé. /El virrey ***Juan Sámano*** y los demás gobernantes españoles ya habían escapado/// (Giraldo et al. 2008).

En este fragmento de la narración del texto de quinto grado se observa que se enfatizó más sobre la secuenciación de eventos y menos sobre otorgar sentido a las relaciones causales más allá de la simple secuenciación temporal. Lo cual indica la forma en que se esperan los estudiantes construya sus propias narraciones. Este hallazgo es consistente a través del texto, aunque algunos pocos textos

escolares de octavo grado involucraron más elementos explicativos que ayudaron a otorgar un sentido a las relaciones causales entre las revoluciones anteriores (e.g., Revolución Francesa) y las posteriores a la independencia en las provincias americanas. Por ejemplo, un texto escolar de octavo grado de colegio urbano incluyó en su narración que:

> …/el resultado inmediato de la independencia fue la fragmentación /y el aislamiento de los territorios del viejo imperio español. / Las antiguas divisiones político-administrativas heredades de la Colonia /sirvieron de bases territoriales a los nuevos Estados, /pero a la vez se agudizó el regionalismo que los caracterizaba. / Tanto las barreras geográficas como la falta de vías de comunicación y el deseo de predominar de una ciudad o región sobre los demás, entre otros factores, impidieron la formación de una sola y gran nación tal como lo soñó Bolívar/… (Guarín et al, 2007)

En este fragmento del texto de octavo, se observan diferentes niveles de reconstrucción temporal. Si bien, los eventos fueron encadenados en una secuencia cronológica (e.g., *el resultado inmediato*), también se establecieron relaciones de simultaneidad entre los eventos (e.g., *a la vez*). En la narración se reconstruyeron un salto temporal de la *independencia* a la *no formación de una sola y gran nación tal como lo soñó Bolívar.* Este tipo de saltos temporales le restó complejidad a la construcción de la narración histórica, en la medida en que no se describieron o explicaron los eventos históricos desarrollados en ese lapso de tiempo entre la declaración de la independencia y la disolución de la Gran Colombia. Los saltos temporales se encontraron en las narraciones de textos escolares de ambos grados escolares y ambos tipos de colegios.

Por su parte, otros casos reconstruyeron relaciones temporales sincrónicas entre la crisis de poder del Rey Fernando VII y la pérdida de poder o control de la monarquía sobre las colonias americanas, así como la restauración monárquica española de forma simultánea con la reconquista en las colonias americanas. Esto es, relaciones entre acontecimientos que ocurrieron en momentos de tiempo distintos y en lugares distintos, entre la Revolución Francesa (1789) y la invasión

napoleónica a España el 2 de mayo de 1808 con la Reyerta del 20 de Julio de 1810. Aunque estos eventos no son descritos ni explicados a profundidad, se plantea que "*aparte de las condiciones que se vivían en las colonias, favorables para la independencia, en el resto del mundo ocurrían movimientos revolucionarios que estimulaban las ideas independentistas en la Nueva Granada*" (Giraldo, *et al.* 2008, p. 31). En algunos textos de quinto y de octavo, especialmente, se incluyó la relación sincrónica de la independencia de la Nueva Granada con la firma de Declaración de la independencia en Estados Unidos (1776) y la independencia de Haití (1803).

Adicionalmente, algunos textos reconstruyeron relaciones temporales diacrónicas entre la independencia de la Nueva Granada y otros procesos de independencia ocurridos en otros virreinatos, como si todos fueran parte de la misma revolución con características similares, pero en diferentes lugares o momentos. Por ejemplo, un texto de quinto grado (Maldonado, *et al.* 2011) introduce en la narración la relación diacrónica de la independencia en el Nuevo Reino de Granada, la iniciación de movimientos de insurrección en contra del dominio español en Quito, y la organización de una junta independiente a la de Sevilla, mientras que el rey Fernando VII regresaba al trono:

> …/El proceso de independencia en Nuevo Reino de Granada. / Como muestra del apoyo del rey, el 11 de septiembre de 1808, en la ciudad de Santa Fe de Bogotá, se hizo un ***"juramento de fidelidad"*** /que luego se extendió por todo el Nuevo Reino de Granda. /Sin embargo, en algunas colonias hispanoamericanas se iniciaron movimientos de insurrección en contra del dominio español. / En Quito, por ejemplo, el 10 de agosto de 1809, algunos criollos reclamaron el derecho a gobernarse por sí mismo /en lugar de acatar las órdenes de la Junta de Sevilla. /Por ello, destituyeron a los funcionarios españoles /y establecieron una junta local como la de Sevilla en España. /Aunque la revuelta en Quito fue controlada violentamente por los españoles, /tuvo gran influencia en el Nuevo Reino de Granada, /pues allí, algunos criollos, entre los que destacó ***Camilo Torres***, propusieron apoyar a los quiteños /y organizar una junta independiente a la de Sevilla /mientras el rey Fernando VII regresaba al trono/… (Maldonado, et al. 2011, p. 73).

Los textos de octavo grado reconstruyeron relaciones diacrónicas con mayor frecuencia. Esto puede ser atribuido al cumplimiento de los estándares del MEN (2004) que para el grado octavo incluye como meta de aprendizaje: conocer los procesos de independencia en el continente americano. De forma tal que los autores de los textos escolares, regularmente, reconstruyeron la independencia de Colombia en relación con otros procesos de independencia tales como Estados Unidos, México, Virreinato del Río de la Plata, entre otros. Por ejemplo, un texto de octavo grado de colegio urbano reconstruyó el tiempo histórico a través de relaciones diacrónicas entre los procesos de independencia de diversas provincias de América del Sur:

> …/El 7 de agosto de 1819, en el Puente de Boyacá, donde el principal contingente español en la Nueva Granada quedo destruido, / facilitando a Bolívar el paso libre a Santa Fe la capital/ (…) a partir de allí Bolívar, también llamado el libertador, decidió prolongar la campaña independentista hacia Venezuela y el sur del continente/… (Sánchez, et al. 2009, p. 181)

En el mismo sentido, un texto de octavo grado de colegio urbano explícita que:

> …/Entre 1810 y 1815, en las diferentes colonias suramericanas se produjeron levantamientos independentistas/ que, en la mayoría de los casos fracasaron/ por divisiones internas entre los líderes de las revueltas. /Además, la Restauración permitió el regreso de Fernando VII al trono español, /quien se propuso aplastar los movimientos rebeldes de América del Sur. /
>
> Entre 1815 y 1825, los movimientos por la independencia se reorganizaron /y, bajo el mando de ***José de San Martin*** en el virreinato del Río de la Plata, y ***Simón Bolívar*** en el virreinato de la Nueva Granada, derrotaron /y expulsaron definitivamente a las tropas españolas/ (Guarín, et al. 2007, p. 86)

En suma, los textos escolares de colegios rurales y urbanos, narraron la independencia de Colombia a través de indicadores historiográficos más cercanos a los modelos narrativos de la Historia; sin embargo, al comparar las narraciones entre el tipo de colegio, se reveló que en algunos casos los textos de colegios rurales, en comparación con los colegios urbanos, usaron con mayor frecuencia

algunos indicadores relacionados con los modelos analíticos de la Historia, tales como, explicar la historia a partir de las condiciones del contexto, reconstruir el motor de la historia a partir de la articulación entre las causas materiales con las ideas y, reconstruir una línea temporal que organiza cronológicamente los eventos y matiza los cambios entre los eventos.

Por otra parte, las narraciones históricas de los textos escolares de octavo grado se usaron con más frecuencia algunos indicadores historiográficos analíticos (e.g., *discriminar las causas materiales, construir relaciones diacrónicas* o *relaciones sincrónicas*) en comparación con las narraciones de los textos de quinto grado. Los textos de quinto usaron con más frecuencia algunos indicadores historiográficos narrativos (e.g., *las ideas de los sujetos como motor de la historia, no establecer un orden temporal en los eventos*) en comparación con los textos de octavo grado; sin embargo, el nivel de complejidad historiográfica de los textos tomados como un todo fue muy bajo, en la medida en que la historia de la independencia se reproduce como eventos fragmentados en una cadena secuencial lineal que establece saltos temporales, en las cuales priman las intenciones de los sujetos como el elemento clave para explicar y transformar la historia de la sociedad.

1.5 Discusión

En términos generales, los textos escolares no reprodujeron narraciones históricas completamente formadas, indicativas de los niveles de macroestructura narrativa de superior elaboración. Los hallazgos revelaron que estos textos reprodujeron narrativas históricas de tipo simple que privilegiaron el uso de indicadores historiográficos relacionados con modelos más narrativos y menos analíticos de la historia. En esta línea, las narrativas independentistas se reconstruyeron a partir de estructuras binarias que conectan las intenciones y las motivaciones de personajes históricos "oficiales" relevantes opuestos (e.g., patriotas vs. realistas; Bolívar vs. Barreiro)

ubicándolos en un tiempo y contexto particular (e.g., Batalla de Boyacá, Nueva Granada).

Estas narrativas revelaron estructuras causales y temporales poco sofisticadas, en la medida en que algunos eventos históricos e intenciones de los sujetos históricos fueron realizadas de forma fragmentada y acrítica. Estos hallazgos indican que la construcción narrativa e historiográfica, para los grados quinto y octavo grado, se encuentra por debajo del desarrollo lingüístico y cognitivo esperable para estudiantes de 10 y 14 años, quienes están en capacidad cognitiva y lingüística de construir narraciones completamente formadas, así como comprensiones temporales y causales más complejas (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Levstik & Barton, 2010) y, por tanto, no ofrece un desafío cognitivo que permita potenciar zonas de desarrollo potencial en la construcción de narrativas históricas independentistas en los estudiantes.

Consistentemente, las narrativas históricas de los textos escolares usados en contextos rurales y urbanos, y en quinto y octavo grado escolar, usaron elementos característicos de la narrativa nacional oficial al incluir: a) los mismos sujetos históricos memorables (e.g., Llorente, los hermanos Morales, Simón Bolívar); b) los mismos eventos relevantes (e.g., préstamo del florero el 20 de julio de 1810, batalla de Boyacá el 7 agosto de 1819); y c) punto de inflexión regular (e.g., cansancio de los criollos por la desigualdad política, económica y social entre colonizados y colonizadores, así como la lucha bélica por la igualdad). Estos elementos, característicos de la sección narrativa de orientación, suelen ser presentados en una versión única e inequívoca que no cuestiona, relativiza o confronta con otras versiones históricas, fuentes históricas primarias o de la memoria colectiva. Lo que estos hallazgos indican es que, la construcción de narrativas históricas independentistas no recuperó elementos relevantes para los contextos rurales, por ejemplo, la agencia que grupos campesinos e indígenas cumplieron en el proceso de independencia.

Las comunalidades entre las producciones narrativas de los textos escolares usados en contextos rurales y urbanos suponen que coexisten narrativas históricas similares en el contexto urbano y rural analizado. En este sentido, la estructura reproducida en los textos para organizar la información y otorgarle significación histórica constituye en sí misma un tipo de *herramienta cultural*. Esta herramienta posibilitaría que quienes usen el texto escolar (i.e., maestros o estudiantes) privilegien descripciones poco detalladas de las anécdotas y mitos fundacionales que, si bien son relevantes en la construcción de una ciudadana "particular", no ofrecen recursos necesarios para sofisticar la construcción del conocimiento histórico a nivel disciplinar, es decir, de formas cercanas a la construcción experta de los historiadores.

Por ejemplo, las narrativas históricas reproducidas en los textos no ofrecen elementos para identificar un problema y una solución, para evaluar y contrastar la evidencia que ofrecen las fuentes históricas, para comprender que diferentes eventos ocurren al mismo tiempo en diferentes lugares y podrían estar relacionados, para establecer las multicausalidades que la explicación de los fenómenos históricos requiere, identificar las circunstancias coyunturales económicas o de lucha de clases que posibilitaron cambiar el devenir histórico, entre otros elementos fundamentales en la construcción del conocimiento histórico, los cuales deberían ser colocados a disposición del estudiante en los textos escolares.

Que en los textos escolares circulen macroestructuras narrativas e historiográficas de mayor nivel de sofisticación posibilitaría que los maestros y estudiantes reconozcan y usen estructuras más enriquecidas a la hora de construir el conocimiento histórico. El uso de estructuras poco sofisticadas posibilitó la reproducción de al menos tres sesgos en la alfabetización histórica escolar. En primer lugar, un sesgo relacionado con el uso privilegiado de las intenciones y las ideas de los sujetos como la forma de reconstruir la explicación y el motor de los cambios históricos. Este tipo de sesgos orienta la reproducción de narrativas históricas independentistas desde narrativas históricas individuales (Barton & Levstik, 2004; VanSledright, 2008), las cuales

dejan de lado los elementos analíticos que también hacen parte de la explicación histórica (Burke, 1993; González & González, 1998).

En segundo lugar, se constituyó un sesgo relacionado con secuenciar causal y cronológicamente eventos lejanos en el tiempo construyendo saltos temporales (Hartog, 2005). Como resultado, la historia es reconstruida y enseñada a través de narrativas históricas de patrón de saltos históricos múltiples (Labov, 1972; Labov & Waletzky, 1997; Peterson & McCabe, 1983), ya que los textos no matizan los cambios en el devenir histórico. Esto es, no se matizan los eventos y relaciones entre eventos tales como la publicación de los derechos humanos en la Nueva Granada y la configuración del ejército realista, o la constitución de la Patria Boba y el proceso de restauración del poder monárquico Español. Este tipo de reconstrucciones de la temporalidad histórica podría dificultar en los maestros y los estudiantes la comprensión de cómo ocurrieron los eventos del pasado, y por qué se produjeron los cambios en el devenir histórico.

En tercer y último lugar, se identificaron sesgos relacionados con la producción de narraciones históricas que no consideran otros puntos de vista o fuentes históricas y, en su lugar, se narra la historia como una verdad única e incuestionable (VanSledright, 2008). La construcción del conocimiento disciplinar implica la capacidad de tener en cuenta las diferentes versiones de la historia como un componente fundamental de la alfabetización histórica, de forma tal que se construyan narraciones matizadas que no legitimen la violencia y la barbarie derivadas del derecho a gobernar el territorio propio independizado.

Para finalizar, a partir de las limitaciones de este estudio se sugieren tres elementos claves. Por un lado, desde una perspectiva historiográfica analítica, el uso del modelo funcional de Labov y Walezky (1967) pudo restringir el nivel de sofisticación encontrado en las narraciones históricas producidas por los textos escolares, en la medida en que la inclusión de secciones narrativas relevantes en este

modelo tales como la sección de evaluación (que involucra juicios valorativos sobre lo narrado y la postura del narrador), la resolución y la coda (i.e. toma de perspectiva del narrador en el presente) pueden favorecer la generación de anacronismos históricos y presentismo; sin embargo, siguiendo a Burke (1993), las narraciones históricas deben ser consideradas como un continuo entre los elementos más analíticos y más narrativos que permitirían, por ejemplo, visibilizar al historiador o narrador en su producción narrativa. En esta línea, sugerimos seguir investigando sobre la pertinencia y oportunidad que el modelo de Labov y Waletzky ofrece a la investigación y a la práctica pedagógica en la enseñanza de la historia para resolver los debates sobre la relación entre los enfoques analíticos y los enfoques narrativos, así sobre cómo investigar la integración de estos elementos tanto en el pensamiento de los estudiantes cómo en los materiales educativos.

Por otra parte, sería posible investigar empíricamente el impacto que diferentes tipos de intervención puedan tener sobre la comprensión de narraciones históricas mixtas que articulen de forma progresiva los elementos narrativos y analíticos para construir el conocimiento histórico, así como indagar sobre estrategias pedagógicas para complejizar gradualmente las narraciones históricas mixtas desde la primaria hasta la secundaria; resultaría fructífero para el área objeto de estudio. Por ejemplo, conocer si dentro de una narración histórica mixta, los cambios locales en la imputación del cambio desde las ideas de los sujetos hacia los elementos causales estructurales de la historia, o viceversa, generaría cambios en la comprensión histórica del fenómeno de forma global. Otra vía de intervención es conocer cómo el texto escolar podría progresivamente incrementar la complejidad en la comprensión sobre cuál es el rol de los sujetos históricos individuales y colectivos dentro del funcionamiento de las estructuras sociales, políticas, económicas, religiosas, entre otras.

Por último, los hallazgos de esta investigación revelaron pequeñas variaciones entre las producciones narrativas en colegios rurales y urbanos; sin embargo, en este estudio no se incluyó el análisis de variables sociales que podrían explicar estas variaciones. Siguiendo

a Bernstein (2003, 1990), estos hallazgos dejan abiertas preguntas sobre cómo las condiciones sociales influyen en el aprendizaje de la historia en contextos rurales y urbanos colombianos.

1.6 Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación permitieron responder cuáles fueron las regularidades y las diferencias entre la construcción histórica de la independencia de Colombia en los textos escolares usados en contexto rurales y urbanos. A nivel de la estructura narrativa, las regularidades estuvieron marcadas por la similitud en la plantilla narrativa simple reproducida por la mayoría de los textos. Similarmente, a nivel de la estructura historiográfica, las regularidades estuvieron marcadas por la similitud en el uso de indicadores historiográficos relacionados con la historia narrativa para reconstruir la independencia de Colombia, en las cuales las intenciones y motivaciones de sus protagonistas explican el devenir y el cambio histórico.

Aunque la evidencia aportada en esta investigación se limita a contextos escolares específicos, las comunalidades encontradas entre los diferentes contextos permiten sugerir que coexisten narrativas históricas de baja complejidad disciplinar que no posibilitan que los estudiantes transformen la construcción de su propio conocimiento hacia formas más sofisticadas. No obstante, es necesaria mayor indagación investigativa sobre el tema. En esta línea, Fuchs (2011) argumenta que aún no se han ofrecido hallazgos concluyentes sobre el uso, la recepción y los efectos de los textos en el aula, ni sobre la transformación de los saberes de los textos por parte de los estudiantes.

Preocupa el hecho de que la forma en que los textos escolares construyen la historia de la independencia implica la reproducción de prácticas en la que no se usan preguntas de indagación generativas, en las que no se ponen en juego la selección, evaluación e interpretación de la evidencia, entre otros elementos fundamentales

para la construcción del conocimiento histórico. De igual forma, se enfatiza en la construcción fragmentada de eventos, que no matizan lo ocurrido entre un evento de la cadena temporal y otro, disminuyendo el nivel de sofisticación de la construcción histórica.

En consecuencia, para que los textos escolares complejicen la construcción del conocimiento histórico escolar que reproducen en los contextos educativos se sugiere sofisticar el modelo narrativo a través de la disminución de la descripción del escenario y de los sujetos, y la ampliación de las justificaciones y explicaciones del proceso de la independencia. Adicionalmente, sería necesario complejizar las relaciones causales y temporales entre los eventos incluidos en los relatos a través del enriquecimiento del uso de conectores, adjetivos y adverbios temporales que indiquen continuidad, cambio, multicausalidad y simultaneidad (Koselleck, 2002).

Adicionalmente, el enriquecimiento de las tramas narrativas se convierte en una vía fructífera para complejizar la construcción de la historia escolar. Por ejemplo, en el caso de las narrativas independentistas, se sugiere articular las anécdotas y mitos fundacionales con las explicaciones macro sobre el funcionamiento estructural de la sociedad en el pasado. Otras opciones son articular temporal y causalmente diferentes eventos históricos (e.g., Patria Boba y restauración del poder monárquico; independencia de Cartagena, Pamplona, Nueva Granada; libertad y esclavitud), recuperar la agencia del indígena y campesina en las narrativas independentistas, articulandola a la agencia criolla, explicar el rol de los sujetos históricos en el funcionamiento de las estructuras sociales en el pasado, y recuperar las fuentes de la memoria colectiva para relativizar las fuentes primaria y secundarias.

1.7 Referencias

Acevedo, A. & Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista colombiana de educación* (62), 221-244. Recuperado en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635255013

Ahonen, S. (1992). Clio Sans Uniform: A Study of the Post-Marxist Transformation of the History Curriculum in East Germany and Estonia, 1986-1991 (Vol. 264). Suomalainen tiedeakatemia.

Alarcón, L. (2013). Representaciones sobre la independencia en los manuales de historia en Colombia. *Investigación & Desarrollo, 21* (2), 347-370. Recuperado en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26828939002

Alridge, D. (2006). The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr. *The Teachers College Record*, *108*(4), 662-686. Recuperado en https://static1.squarespace.com/static/5948733cf5e23161d7d8bf60/t/598d0adbf9a61e8746ee1e6f/1502415579686/Alridge-Essay-on-King-and-textbooks.pdf

Applebee, A.N. (1978). *The child's concept of a story*. Chicago IL: University of Chicago Press.

Aron, R. (1984). Introducción a la filosofía de la historia. *Ensayo sobre los límites de la objetividad histórica completado con textos recientes* (Vol. I) (pp. 239-240). Buenos Aires: Siglo veinte.

Arrubla, G., & Henao, J. M. (1926/1967). *Historia de Colombia. Colección Complemento a la Historia Extensa de Colombia.* Bogotá: Plaza & Janés.

Bamberg, M. G. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language* (Vol. 49). Berlín: Walter de Gruyter.

Barton, K. C. (2001a). A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, *38*(4), 881-913. doi: 10.3102/00028312038004881.

Barton, K. C. (2001b). 'You'd Be Wanting to Know about the Past': Social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and the USA. *Comparative Education*, *37*(1), 89-106. doi: 10.1080/03050060020020444.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Booth, M. (1993). Students' historical thinking and the national history curriculum in England. *Theory & Research in Social Education*, *21*(2), 105-127. doi: 10.1080/00933104.1993.10505695.

Botero, W. M. (2015). Libros de textos escolares en Colombia. Índice analítico de leyes, decretos y resoluciones (1886-2000). *Revista Educación y pedagogía*, *13*(29-30), 269-334. Recuperado en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/24444/19980

Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, *13*(4), 377. doi: 10.1037/0012-1649.13.4.377

Braudel, F. (1989). *El mediterráneo: el espacio y la historia*. Passim.

Burke, P. (1993). Historia de los acontecimientos y el renacimiento de la narración. (pp. 287-306). En P. Burke, J.L.G. Aristu, F.M. Arribas, *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.

Cardoso, N. (2010). Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. *Revista Educación y Pedagogía*, *13*(29-30). Recuperado en http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/7512/6915

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (2002). Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instruction*, *12*(6), 651-665. doi: http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00036-6

Carretero, M., Pozo, J. I., & Asensio, M. (1989). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva. *La enseñanza de las ciencias sociales. Madrid: Visor*.

Cervini, R., & Dari, N. (2015). Algunos problemas metodológicos en los estudios de eficacia escolar: una ilustración empírica. *Educación y ciudad*, (19), 97-108. Recuperado en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704995

Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999*). El constructivismo en el aula***.** Barcelona: Graó.

Colmenares, G. (1997). Estado de desarrollo e inserción social de la historia en Colombia. En G. Colmenares, *Ensayos sobre Historiografía* (pp. 121-166). Bogotá: Tercer Mundo-Universidad del Valle-Banco de la República-Colciencias.

Colmenares, G. (1991). La Batalla de los manuales en Colombia. En M. Rieckenberg (Comp.) *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica* (pp. 122-134). Buenos Aires: Alianza Editorial /FLACSO/ Georg Eckert Institutite.

De Roux, R. R., & Forero, A. G. (1984). *Nuestra historia: Historia cercana*. Editorial Estudio.

De Roux, R.R.. (sf). *A propósito de la historia que se enseña a los niños*. Biblioteca CINEP.

Díaz-Levicoy, D., Batanero, C., Arteaga, P., & del Mar López-Martín, M. (2015). Análisis de los gráficos estadísticos presentados en libros de texto de educación primaria chilena. *Educação Matemática Pesquisa*, *17*(4). Recuperado en: http://funes.uniandes.edu.co/8332/

Egan, K. (1988). *Primary understanding: Education in early childhood.* New York: Routledge.

FitzGerald, F. (1980). *America revised: History schoolbooks in the twentieth century*. Random House, Inc., 400 Hahn, Westminster, MD 21157.

Fonseca, L. et al. (2011). *Navegantes integrado 5. Libro II. Matemáticas, ciencia y sociales*. Bogotá: Norma

Fuchs, E. (2011). Current trends in history and social studies textbook research. *Journal of International Cooperation in Education, 14*(2), 17-34.

Giraldo, G. Norena, M. & Madrid, A. (2008). *Aprendo sociales 5. Proyecto Aprendo.* Bogota: Editorial SM.

Gómez, D. H. A. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146. Recuperado en: https://journals.openedition.org/revestudsoc/9092

González & González, L. (1998). *El oficio del historiar.* México: Clío.

González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010*. (Tesis de maestría sin publicar). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Guarín, O. *et al.* (2007). Ciencias sociales 8. Bogotá: Editorial Santillana.

Gülich, E. & Quasthoff, U.M. (1985). Narrative analysis. En. T. A. van Dijk (Ed.) *Dimensions of Discourse* (Tomo 2) *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 169-197). London: Academic.

Hartog, F. (2005). El arte de la narración histórica. En L.G. Morales (comp.) *Historia de la historiografía contemporánea (de 1968s nuestros días)* (pp. 149-159). México: Antilogías Universitarias - Instituto Mora.

Herrera, M. C., Pinilla, A. V. P., & Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia: 1900-1950*. Universidad Pedagógica Nacional.

Ilett, D. (2009). Racial and Ethnic Diversity in Secondary and Postsecondary German Textbooks. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, *42*(1), 50-59. doi: 10.1111/j.1756-1221.2009.00035.x.

Koselleck, R. (2002). *The Practice of Conceptual History: Timing History, Spacint Concepts*. Stanford University Press.

Koselleck, R. (2011). Introduction and Prefaces to the Geschichtliche Grundbegriffe. *Contributions to the History of Concepts*, *6*(1), 1-37. doi: http://dx.doi.org/10.3167/choc.2011.060102

Labov W. & Waletzky J. (1997). *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*. Seattle: University of Washington Press.

Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of narrative and life history*, *7*, 395-415. Recuperado en https://psycnet.apa.org/record/1997-39195-037

Labov, W. (2004). Oral narratives of personal experience. En D. Crystal *Cambridge encyclopedia of the language sciences*. Ernst Klett Sprachen.

Labov, W. (2006). *The social stratification of English in New York city*. Cambridge University Press.

Labov, W. (2008). Unendangered dialects, endangered people. *Sustaining Linguistic Diversity*, 219.

Labov, W., & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation* (pp. 84-85). New York: Academic Press.

Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2010). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Taylor & Francis.

Lindaman, D., & Ward, K. (2006). *History lessons: How textbooks from around the world portray US history*. The New Press.

Loewen, J. W. (1995). *Lies my teacher told me: Everything your American textbook got wrong*. Simon and Schuster.

Maldonado, C. *et al.* (2011). *La casa del Saber 5. Matemáticas, ciencia y sociales.* Bogotá: Santillana.

McKeown, M. G., & Beck, I. L. (1990). The assessment and characterization of young learners' knowledge of a topic in history. *American educational research journal*, *27*(4), 688-726. doi: 10.3102/00028312027004688.

Melo, J. O. (1996). *Historiografía colombiana: realidades y perspectivas*. Autores Antioqueños.

Meyer, J. W., Bromley, P., & Ramirez, F. O. (2010). Human Rights in Social Science Textbooks Cross-national Analyses, 1970–2008. *Sociology of Education*, *83*(2), 111-134. Disponible en: http://soe.sagepub.com/content/83/2/111.short

Ministerio de Educación [MEN] (2005). Escuela Nueva, Ciencias Sociales 5º Grado. MEN editores.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2004). Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guía No.

7. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Recuperado de en http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010) *Historia Hoy: Aprendiendo con el bicentenario*. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-200229.html

Moll, L. C. (1990). Vygotsky's zone of proximal development: Rethinking its instructional implications. *Infancia y aprendizaje*, *13*(51-52), 157-168. doi: https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822276

Mora, C. A., Pinilla, P., & Borrero, M. P. (1977). *Historia de Colombia*. Editorial Norma.

Morelos, L. *et al.* (2010). Retos sociales 8. Bogotá: Editorial Norma.

Narváez, G., Ibarra, A. & Bonilla, M. (2009). Viajeros. Sociales. 8. Bogotá: Norma.

Navarro, C. P. (2013). Aprender historia y construir identidad en la escuela. *Pensamiento Psicológico*, *11*(2), 125-141. Recuperado a partir de: //revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/615.

Paxton, R. J. (1999). A deafening silence: History textbooks and the students who read them. *Review of educational research*, *69*(3), 315-339. doi: 10.3102/00346543069003315.

Peterson, C. & McCabe, E. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at A Child's Narrative*. New York: Plenum.

Peterson, C., & McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. En *Developing A.* McCabe & C. Peterson (Eds.). *Narrative structure*, (pp. 29-53). Psychology Press.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato.* Barcelona: Plaza y Valdés. S.A. de C.V.

Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración I. Madrid: Ed. Cristiandad*.

Ricoeur, P. (1990). *Time and narration.* Chicago: University of Chicago Press.

Ricoeur, P. (1999). La función narrativa y la experiencia humana del tiempo. *Historia y narratividad*, 183-214.

Riviera, C. et al (2011). *Interactivo Sociales 5*. Bogotá: Santillana.

Rodríguez, J. (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED e Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Rodríguez, S. (2010). Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla. *Revista Folios* (2), pp. 23-42 . Recuperado en: https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932035002.pdf

Rueda, P., Ortiz, J. et al. (2007). Ciencias Sociales 8. Bogotá: Santillana.

Samacá, G.A. (2010). Manuales escolares de Ciencias Sociales y proyecto de memoria nacional a principios de la década del noventa del siglo XX: Colombia, una República democrática y en vías de desarrollo. *Revista Anuario de Historia Regional y de las Fronteras, 15* (1), pp. 206-223. Recuperado en: https://revistas.uis.edu.co/index.php/anuariohistoria/article/view/1403

Sánchez, G. *et al.* (2009). Viajeros sociales 8. Bogotá: Editorial Norma.

Todorov, T. (1969). *Las estructuras narrativas* (Vol. 14). Editora Perspectiva.

Van Dijk, T. A. (1972) *Some Aspects of Text Grammars. A study in Theoretical Linguistic and Poetics.* The Hague: Mouton.

Van Dijk, T. A. (1999). Context models in discourse processing. En H. van Oostendorp & S. R. Goldman (1999). *The construction of mental representations during reading*, (pp. 123-148). Lawrence Erlbaum Association, New Jersey London.

VanSledright, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education*, *32*(1), 109-146. doi: 10.3102/0091732X07311065.

VanSledright, B., & Brophy, J. (1992). Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in children's historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, *29*(4), 837-859. doi: 10.3102/00028312029004837.

Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia.* Madrid: Alianza.

Vigotsky, L. S. (1995). El desarrollo del sistema nervioso. *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño.* México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Vygotsky, L. S. (1982). Obras Escogidas: Vol. 2. *Madrid: Visor Distribuciones*.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, Trans.). En R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology* (pp. 39–285). New York: Plenum Press

Vygotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I*, *3*.

Wertsch, J. V. (2005). Cole's Cross-Cultural and Historical Perspectives on the Developmental consequences of Education. *Human Development*, *48*(4), 223- 226. doi: 10.1159/000086857.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind: Sociocultural approach to mediated action*. USA: Library of Congress.

Wertsch, J.V. (1999). Revising Russian History. *Written Communication, 16*, 267-295. doi: 10.1177/074108839901600300.

White, H. (1973/2001). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX.* México: Fondo Cultura Económica.

White, H. (1978/2003). El texto histórico como artefacto literario y otros escritos. *Pensamiento Contemporáneo*, 71. (Traducción Tropics of discourses (1978) y Figural Realims (1999) The Johns Hopkins University Press.) Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.

White, H. (1997). Literature against fiction: postmodernist history. *La Torre: Revista de la Universidad de Puerto Rico*, *2*(4). Recuperado en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2406513

CAPÍTULO 2. **CAMBIO CONCEPTUAL DURANTE LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN EN EL AULA: ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE DE LA VIOLENCIA ENTRE 1946 Y 1958** [5]

Carlos Andrés Lara Báez[6]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
https://orcid.org/0000-0001-9201-0318

Claudia Patricia Navarro-Roldán[7]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
https://orcid.org/0000-0001-6742-4797

Virgelina Castellanos-Páez[8]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
https://orcid.org/0000-0003-4525-105X

Paola Andrea Reyes Parra[9]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
https://orcid.org/0000-0002-5587-0463

---

5 Los hallazgos aquí presentados hacen parte del proyecto *Modelos mentales utilizados por los docentes para construir la historia en el aula escolar,* en el marco de la convocatoria No. 14 Estímulo Económico para Jóvenes Investigadores, financiada por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) con código SGI 1719.

6 Psicólogo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación de la UPTC. Correo: carlos.lara@uptc.edu.co

7 Doctora en Psicología de la Universidad de los Andes, profesora asociada de la Universidad Tecnológica y Pedagógica. de Colombia (Uptc) y miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación de la Uptc. Correo: claudia.navarro@uptc.edu.co

8 Magíster en Educación, profesora asistente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), y miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación de la UPTC. Correo: virgelina.castellanos@uptc.edu.co

9 Magíster en Psicología Clínica egresada de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz y miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación de la UPTC. Correo: paolaandrea.reyes@uptc.edu.co

2.1 Problema de investigación

En este capítulo se analiza cómo los estudiantes cambian su comprensión conceptual sobre la historia de la violencia contemporánea para alimentar los debates sobre cómo enseñar las ciencias sociales dentro de las aulas de clase. Para ello, la propuesta es conceptuar las ciencias sociales desde la teoría de la complejidad y analizar los fenómenos sociohistóricos a partir de su carácter multinivel y su comportamiento emergente (Chi, *et al.,* 2012; Jacobson & Wilensky, 2006; Wilensky & Resnick, 1999). Se busca avanzar en: el análisis del cambio conceptual en las ciencias sociales y la historia; identificar cómo los maestros y estudiantes logran construir explicaciones plausibles acerca de las continuidades y rupturas en los procesos sociales; establecer cómo los maestros y estudiantes reconocen las relaciones multicausales y temporalidades simultáneas; reconocer si los maestros y los estudiantes en sus explicaciones establecen reglas de interacción entre los protagonistas de la sociedad y diferencian el carácter multinivel de los fenómenos sociales; todos estos elementos fundamentales en la comprensión de un fenómeno sociohistórico.

En este estudio, se asume que las guerras, la violencia y los enfrentamientos armados responden a la dinámica multidimensional y a la naturaleza compleja de los conflictos sociales intratables porque estos fenómenos sociales cambian de acuerdo a las influencias mutuas de los elementos o agentes que se encuentran en interacción (Coleman, 2006). Acoger modelos teóricos emergentes y de la complejidad para explicarlos incrementa la plausibilidad, en la medida que ofrece elementos para comprender los actores y la interacción entre ellos, más allá de establecer relaciones causales entre eventos particulares como la severidad y frecuencia de los ataques armados con el número de muertos (Clauset & Young, 2005).

En esta línea, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los modelos de instrucción escolar y los recursos usados por el maestro y los estudiantes deberían posibilitar o "andamiar" el cambio conceptual de modelos explicativos de procesos directos y lineales

(e.g., incluye atributos ontológicos unicausales, predecibles), hacia modelos explicativos de procesos emergentes (e.g., incluye atributos ontológicos multicausales, azarosos), de forma tal que se posibilite que los estudiantes construyan una nueva categoría conceptual que les permita reconocer y comprender la naturaleza multinivel y emergente del fenómeno.

La postura que aquí se defiende es que, siguiendo a Michelene T. H. Chi (2005, 2008) en sus estudios en aulas de ciencias naturales, el aprendizaje de cualquier concepto en el aula, independientemente de su naturaleza (i.e., materia, proceso o estado mental), requiere que el estudiante identifique, reconozca y use la ontología del concepto científico (metafísico); mientras que esto no ocurra, la categoría conceptual que el estudiante usa para construir explicaciones por sí solo podrían tener sentido, pero pueden carecer de validez disciplinar porque replican sesgos derivados del uso de categoría conceptual en la que usan atributos ontológicos que no le corresponden. Por ejemplo, explicar la guerra como un proceso que inicia por el interés de un caudillo o presidente particular y que luego finaliza con su muerte; cuando en realidad la guerra es un proceso que evoluciona de forma permanente a partir de las interacciones de los agentes involucrados en diferentes niveles. Para la autora, un estudiante ha aprendido un concepto científico solo hasta cuando logra establecer un isomorfismo entre la ontología asignada (psicológicamente) y la ontología que el concepto posee (metafísicamente).

En esta línea, Chi (2005) argumenta que, no ocurre el cambio cognitivo en el aprendizaje mientras que el estudiante no reconoce que debe usar atributos ontológicos diferentes a la categoría conceptual que usa normalmente, las cuales no le permiten explicar de forma plausible el fenómeno o sistema. El investigador o educador puede identificar la categoría ontológica (i.e., materia, procesos o estados mentales) en las explicaciones verbales o escritas de sus estudiantes, ya que estas mantienen asociados un conjunto de atributos ontológicos en forma de predicados que pueden utilizarse para formar oraciones cuando el estudiante define un concepto en sus clases o exámenes. Los atributos ontológicos se definen como

"una propiedad que una entidad puede potencialmente poseer como consecuencia de pertenecer a determinada categoría" (Chi et al., 1994, p. 29). Específicamente, en la categoría ontológica de procesos, Chi (2005) y Chi y Roscoe (2002) argumentaron que la mayoría de los conceptos científicos pertenecen a esta categoría ontológica y determinaron dos subcategorías con base en las componentes de un concepto y sus interacciones: a) Procesos Directos o Secuenciales y, b) Procesos Emergentes.

El proceso emergente da cuenta de sistemas o fenómenos multinivel, que posee múltiples interacciones entre el comportamiento de los individuos o agentes que lo componen. En este caso, ontológicamente no se muestra una relación directa y causal entre el comportamiento de los agentes (i.e. en el nivel micro del sistema), y el patrón emergente de sus interacciones simultáneas (i.e. en el nivel macro del sistema). Por su parte, el proceso directo da cuenta de un fenómeno o sistema que posee múltiples interacciones entre el comportamiento de los individuos o agentes que lo componen y ontológicamente existe una relación directa y causal entre el comportamiento de los agentes y el patrón que surge de sus interacciones secuenciales (Chi, 2005; Chi et al., 2012).

Por ejemplo, para comprender la Violencia en Colombia entre 1946 y 1958 es vital identificar que los estudiantes no se concentren en memorizar y replicar secuencias de acciones y decisiones que los presidentes de la república realizaron año con año; esto es, que ellos no construyan una categoría de materia para un evento social. Y, en su lugar, ellos logren identificar y reconocer que la Violencia en sí misma funciona como un sistema y que en este, funcionan numerosos elementos o agentes en el nivel micro (e.g., militantes de partidos políticos, instituciones sociales) que interactúan de formas diversas y azarosas entre sí y, que del conjunto de todas estas interacciones emerge otro fenómeno en el nivel macro (e.g., saqueos, Frente Nacional, desplazamiento forzado, guerrilla) que no necesariamente guarda una relación directa e intencional con lo ocurrido en el nivel micro; esto es, que ellos construyan una categoría de proceso emergente.

Este proceso de cambio conceptual puede resultar difícil para los estudiantes, bien sea, porque ellos comprenden la historia como la sucesión lineal entre personajes y acontecimientos históricos (e.g., mataron a Gaitán entonces se generó la violencia bipartidista en Colombia) y esta categoría es lo bastante robusta como para ser cambiada; o bien, porque ellos enfatizan sobre un nivel (e.g., las intenciones políticas de Gaitán) y no sobre las relaciones dinámicas entre diferentes niveles (e.g., las alianzas entre liberales y conservadores guardan relación con la violencia en país); o porque el manejo simultáneo de tantos agentes e interacciones superan su capacidad de memoria de trabajo; entre otras múltiples razones.

La evidencia empírica sobre fenómenos complejos en áreas de las ciencias sociales y humanas (Navarro-Roldán & Castellanos-Páez, 2017; Navarro-Roldán & Reyes-Parra, 2016; Navarro-Roldán & Larreamendy-Joerns, 2012) y en las ciencias naturales (Chi, 2000; Wilensky & Resnick, 1999) revelan que se presentan cuatro sesgos que, generalmente, dificultan a los estudiantes la comprensión de la relación entre el nivel micro – macro en los fenómenos como procesos emergentes: a) considerar que los agentes y la interacción entre ellos se da linealmente con el patrón; b) se obvian las interacciones locales entre los agentes; c) se desconoce que el nivel macro emerge de manera no predecible de las interacciones en el nivel micro; d) no se dan relaciones en el nivel micro y el nivel macro. Por su parte, la literatura sobre el aprendizaje de la historia en la escuela encuentra otros sesgos en la construcción del conocimiento histórico (Carretero, Jacott & López-Manjón, 2002; Loewen, 2009; Lucero & Montanero, 2008; Wineburg, 2001). Específicamente, sesgos relacionados con privilegiar el papel que desempeñan las intenciones y comportamientos de los agentes (o sujetos históricos) y los acontecimientos particulares (e.g., mitos fundacionales, anécdotas) en la comprensión de los eventos históricos. Desde la perspectiva de Chi (2005), estos sesgos pueden ser atribuidos a que los estudiantes construyen una categoría de estados mentales o materia respectivamente acerca del fenómeno histórico, cuando en realidad debe ser una categoria de proceso.

Lo que esto indicaría es que, la historia enseñada en el aula escolar, generalmente no recupera la naturaleza y la ontología de los procesos históricos estudiados en el aula y, por tanto, los maestros o los textos escolares no ofrecen los elementos estructurales necesarios para que el estudiante construya explicaciones históricas plausibles a nivel disciplinar (Carretero, Jacott & López-Manjón, 2002; Loewen, 2009; Wineburg, 2001). Se deja de lado aquellos elementos estructurales que permiten comprender las formas en que la historia de la sociedad evoluciona, se transforma y se equilibra de forma permanente, o las vías para establecer la multicausalidad de su ocurrencia y reconocer el azar en la forma en cómo se relacionan sus protagonistas, entre otros elementos estructurales claves para la construcción de un conocimiento histórico disciplinar. Es decir, elementos que permitan construir una categoría de proceso de tipo emergente.

Teniendo en cuenta estos sesgos, tal como lo plantean Clauset y Young (2005) y Coleman (2006) para analizar las guerras, en esta investigación se realiza una apuesta teórica relacionada con que la historia de la violencia es difícil de comprender, porque los maestros y estudiantes en las aulas de historia o de ciencias sociales no reconocen los fenómenos sociales complejos con una dinámica multinivel, en la cual se poseen dos niveles de funcionamiento articulados: a) el nivel micro de las interacciones de los componentes del fenómeno, y el nivel macro del patrón emergente observable de todas las interacciones en el nivel micro, y b) el comportamiento emergente, es decir, el comportamiento observable a nivel macro no se predice de la intencionalidad del comportamiento de los componentes en el nivel micro. Así las cosas, y basados en los hallazgos de Levy y Wilensky (2008) en las ciencias naturales suponemos que los sesgos en las construcciones explicativas pueden ser atribuidas a que los maestros y estudiantes enfatizan en uno de los dos niveles y/o generan relaciones causales directas entre estos.

En consecuencia, la investigación presentada en este capítulo pretende aportar elementos de discusión para analizar cómo se reconstruye la Violencia en Colombia entre 1946 y 1958, ya que es uno de los fenómenos históricos más importantes de la historia

contemporánea del país. La Violencia tuvo implicaciones relevantes a nivel social (e.g., delincuencia, especialmente en zonas rurales, migración forzosa), político (e.g., la violencia bipartidista, el Frente Nacional) y económico (e.g., endeudamiento, escases de alimentos). Siguiendo a Mangas (1990), algunas de estas transformaciones aún permean la situación política y social del país, por ejemplo, en la conformación de las guerrillas y los movimientos armados, riñas entre partidos políticos, desplazamiento forzado, entre otras.

La pregunta que orientó la investigación en este capítulo fue: ¿Cómo el estudiante cambia su construcción conceptual de la Violencia durante el proceso de interacción con el maestro en el contexto de aula? Responder esta pregunta implicó conocer, en primer lugar, cómo fue construido el evento histórico de la Violencia en Colombia en las explicaciones del maestro y los estudiantes en un contexto escolar, y cómo estas construcciones conceptuales se fueron transformando a través del desarrollo de la clase. Es decir, si las construcciones conceptuales se transformaron hacia un sistema complejo con una dinámica multinivel, partiendo inicialmente de una categoría de materia, de estado mental o de proceso con atributos directos con una dinámica lineal (Chi, 2005). Y, en segundo lugar, implicó conocer cómo la secuencia de interacción entre el maestro y los estudiantes posibilitó o restringió la construcción conceptual sobre la historia, a partir de la circulación en el aula de recursos disciplinarios para que el estudiante estructure su propia explicación histórica. Específicamente, se analizó cuáles de los recursos estructurales en el discurso oral usados por el maestro sirven para posibilitar o generar un andamiaje (*scaffolding*) en los estudiantes (Bruner 1983, 1990), de forma tal que ellos construyeran explicaciones históricas plausibles por sí solos.

Para identificar los atributos ontológicos que los estudiantes utilizaron en la reconstrucción del fenómeno como un sistema complejo con una dinámica multinivel, se utilizó como sustento teórico la taxonomía propuesta por Chi (2005), la cual presenta niveles de interacción y relaciones con el patrón desde estructuras explicativas directas y emergentes. Por su parte, para analizar

los recursos que el maestro pone a disposición del estudiante con el fin de posibilitar una ganancia cognitiva en la construcción del conocimiento escolar de los estudiantes, se acoge la perspectiva sociocultural el aprendizaje escolar, teniendo en cuenta que es construcción en la interacción social en el aula.

La interacción social actúa como un soporte colectivo que posibilita otras formas de construir, modificar, enriquecer y negociar los significados que se construyen en el aula de clase, primero con ayuda del maestro y luego por sí solo (Cazden, 1983; Wertsch, 1988). Si bien, en la literatura se reconoce el papel estructurante que cumple la interacción entre el maestro y el estudiante en la construcción del conocimiento escolar (Coll, 1990), aún no se ofrecen explicaciones concluyentes sobre cómo el funcionamiento de los mecanismos de cambio en el aprendizaje actúa en la zona de desarrollo próximo en los contextos de interacción escolar, y cómo llegan a soportar en las formas en que los estudiantes construyen por sí solos sus propias explicaciones. Esta investigación pretende aportar elementos que contribuyan en esta dirección.

En síntesis, este estudio pretende conocer cómo se construye el conocimiento histórico escolar sobre la violencia en los procesos de interacción social entre el maestro y los estudiantes. Se asume que, si los maestros circulan dentro del aula escolar estructuras explicativas emergentes para comprender de forma plausible el fenómeno histórico de la Violencia entre 1946 y 1958, es decir, comprender la naturaleza multinivel y compleja del comportamiento del fenómeno (Chi, 2005; Jacobson & Wilensky, 2006), entonces los estudiantes construirán conocimiento histórico más sofisticado a nivel disciplinar; sin embargo, si el maestro circula estructuras explicativas directas o articula atributos ontológicos lineales, se espera que el estudiante reproduzca estos mismos sesgos en sus propias construcciones históricas. Adicionalmente, en los procesos de interacción social en el aula, se espera identificar cuáles fueron los mecanismos de andamiaje explícitos usados por el maestro para posibilitar transformaciones cognitivas en la construcción del conocimiento histórico del estudiante.

2.2 Fundamentación teórica

2.2.1 Teoría de la complejidad y las Ciencias Sociales

El término complejidad surgió en campos como la matemática y la física, aproximadamente a mediados del Siglo XX, como una forma alternativa de concebir el mundo, en un momento coyuntural, donde la ciencia y el conocimiento se cimentaron sobre explicaciones determinísticas y universales instauradas desde la concepción Newtoniana (Byrne & Callaghan, 2017). La teoría de la Complejidad, implicó un giro importante hacia comprensiones de la realidad desde categorías ontológicas distintas al modelo determinista, bajo la presunción que no todos los fenómenos pueden explicarse bajo leyes universales y que no es posible predecir la ocurrencia de fenómenos con solo conocer sus causas y más aún, es difícil predecir el comportamiento de todo un sistema a partir de las características particulares de los elementos que lo componen. Por ejemplo, en la mecánica cuántica, un hallazgo relevante que apoyó la noción de complejidad, fue comprender que el movimiento aleatorio e impredecible de las partículas subatómicas podrían explicar los fenómenos observados hasta ahora imperceptibles por el hombre. En la biología, los discursos científicos fueron permeados por la complejidad de los sistemas que tienden a auto organizarse y que se constituyen por elementos que se relacionan de forma interdependiente entre sí y el medio (Laguna, Marcelín, Patrick &Vázquez, 2016).

Hacia la década de 1970, Prigogine, premio nobel de química, argumentó la existencia de dos tipos de sistemas: a) los sistemas abiertos y no lineales, y b) los sistemas cerrados y lineales. En la primera categoría, ubicó a los sistemas biológicos y sociales que están regidos por los principios de la complejidad porque son sistemas que están en constante intercambio con el medio, son impredecibles, inestables, interdependientes y donde pequeños cambios en algún elemento del sistema genera grandes consecuencias. En la segunda categoría, ubicó a los fenómenos regidos por la física Newtoniana caracterizados por la estabilidad, el orden, la separabilidad, la

uniformidad y el equilibrio (Laguna-Sánchez, Jiménez, Patrick-Encina & Vázquez, 2016).

En consecuencia, se asume que los modelos deterministas son aplicables para aquellos fenómenos que son medibles, observables y cuantificables, pero llegan a ser reduccionistas para explicar lo inobservable, incuantificable, es decir, la naturaleza de los fenómenos sociales (Mason, 2008; Laguna et al., 2016). En este sentido, los fenómenos históricos y sociales son complejos en su esencia, por tanto, para comprenderlos y explicarlos de forma plausible solo es posible desde una posición ontológica emergente. En las ciencias sociales, particularmente en la historia, los fenómenos sociohistóricos ineludiblemente necesitan reconstruirse a la luz del pensamiento complejo (Byrne & Callaghan, 2017; Quiñones & Hayes, 2003). Su comprensión implica un proceso de reconstrucción de los significados y las formas de ver la vida de los sujetos participantes y de la propia visión de mundo de quien los aborda, implica entender las motivaciones y acciones de los distintos agentes históricos y grupos sociales en distintos lugares y momentos históricos (pasados y presentes), donde se construye un entramado de relaciones e interacciones cambiantes atravesadas por la cultura, la política, la economía, los sistemas sociales, entre otros elementos.

La complejidad es una propiedad de los sistemas complejos. Sistema es un conjunto de elementos conectados, asociados e interdependientes que forman una unidad compleja (Byrne & Callaghan, 2017). En ciencias naturales, si se analiza el sistema digestivo, se identifica que se compone de diversos órganos que funcionan de forma interconectada. Por su parte, en las ciencias sociales se resaltan las organizaciones, en las cuales, las personas interactúan de forma permanente, simultánea e impredecible. La complejidad del sistema, alude a una comprensión de sistema compuesto por partes interrelacionadas que, tal como un conjunto, presentan propiedades y comportamientos que no son predecibles a partir de la suma de las partes individuales. Un sistema es complejo porque se comporta de manera impredecible, no lineal, sus elementos son interdependientes y de sus interacciones (nivel micro) emergen

patrones (nivel macro) que no se reducen al comportamiento de cada uno de sus componentes (Cilliers, 2001, Chi, 2005; Mason, 2008). A continuación, se detallan estas categorías ontológicas de los sistemas complejos.

2.2.2 Cambio conceptual ontológico y atributos ontológicos

La psicología cognitiva acuñó, desde la teoría e investigaciones de Chi (1992, 2005) y Chi, Slotta y De Leeuw (1994), la teoría de cambio conceptual ontológico para explicar cómo las entidades en el mundo poseen diferente naturaleza y ontología, de forma tal que para que las personas logren conceptuar las entidades del mundo natural y social de forma científicamente correcta, deberían identificar la categoría ontológica a la cual estas pertenecen. Desde esta mirada teórica, cuando los estudiantes construyen un concepto a partir de teorías intuitivas, incluyendo atributos ontológicos incorrectos o incompletos para la categoría (desde la mirada experta científica y disciplinar), entonces el estudiante debe hacerse consiente del error y, partir de allí para construir una nueva categoría que le permita una asignación correcta de los atributos ontológicos que la categoría requiere. Este proceso de cambio debe ser consiente, de forma tal que el estudiante logre usar la nueva categoría conceptual, hasta que esta sea lo suficientemente robusta y le permita ser usada en los procesos de explicaciones que cuenten con sentido y con valor de verdad. No obstante, en este proceso, la instrucción directa del maestro se convierte en un elemento fundamental para posibilitar la construcción de conocimiento científico, dejando de lado las teorías intuitivas.

Chi (2005) plantea tres categorías principales, las cuales no comparten atributos ontológicos. El cambio conceptual se genera cuando el estudiante cambia su categoría conceptual inicial hacia otra categoría: de materia a proceso, de estado mental a proceso, de proceso directo a emergente, entre otras. Por ejemplo, los niños tienen que construir explicaciones tautológicas y animistas, cuando

afirman o describen el estado del mundo sin remitirlo a otras entidades conceptuales. Describamos cada categoría principal:

1. *Materia:* se refiere a los artefactos y al reino natural, el cual se divide a su vez en seres vivos y no vivos. En esta categoría se indican predicados para las propiedades, por ejemplo, cuál es el peso, el volumen que posee es, es de color, entre otras.

2. *Procesos:* se refiere a los procedimientos, sucesos (intencionales y aleatorios) y a las interacciones basadas en construcciones (naturales o artificiales). Los predicados usados en esta categoría implican concebir cómo un hecho o suceso que ocurre en el tiempo y cómo estos pueden ser de diferente naturaleza, por ejemplo, este proceso se ha transformado, esto es la causa de, estos eventos simultáneos, entre otros.

3. *Estados mentales:* se refiere a las intenciones y emociones. Los predicados usados en esta categoría implican la indagación y explicación del deseo o la intención de hacer algo, por ejemplo, quienes movilizaron al pueblo, él esperaba encontrar otra cosa, su rabia lo condujo a esa decisión, entre otros.

La forma más expedita para identificar cómo las personas están conceptuando una entidad es a través del uso de los predicados que permiten, en las verbalizaciones, identificar las propiedades ontológicas que la persona está designando a la categoría conceptual construida. Como ya se mencionó, los atributos ontológicos son "una propiedad que una entidad puede potencialmente poseer como consecuencia de pertenecer a determinada categoría" (Chi, *et al.* 1994, p. 29). Los estudios muestran que existen predicados relacionados con la categoría de materia, por ejemplo: "posee masa", "tiene color", "se gasta", entre otros (Reiner, et al, 2000), sin embargo, es necesario contrastar con la realidad científicamente comprobable, ya que estos atributos pueden poseer sentido (la silla es verde), pero carecer de carácter de verdad (la silla observada posee otro color, por ejemplo, es amarilla); es decir, el predicado puede tener sentido y un atributo ontológico de la categoría materia, pero ser el atributo incorrecto,

bien porque no corresponda al concepto, o bien porque corresponde a otra categoría; por ejemplo, decir que "la silla verde posee mucha esperanza", se le atribuye un estado emocional de acuerdo al color de la silla, ya que en la categoría esperanza se articula el verde como representativo.

Estudios más recientes, específicamente para la categoría de procesos, revelan predicados que indican la existencia de al menos dos tipos de procesos, a partir de las interacciones entre los elementos que componen el sistema: directos y emergentes. En este estudio, se profundizan sobre estas dos categorías particularmente. A continuación, se enuncian los atributos ontológicos de la categoría de procesos como sistemas complejos emergentes:

1. *No linealidad*. Esta noción trajo consigo el rompimiento de explicaciones directas de causa - efecto. Los elementos interactúan y producen un efecto que no es lineal, no es proporcional al cambio generado en las causas y se puede expresar como *"El todo es más que la suma de sus partes*" (Lewes, 1875, p. 412 citado por Laguna-Sánchez, Jiménez, Patrick-Encina & Vázquez, 2016). Por ejemplo, cuando se conduce un automóvil un pequeño exceso de velocidad puede terminar en una catástrofe. A nivel de los grupos sociales, una acción política de un agente puede generar cambios en los sistemas sociales en que participa.

2. *Emergencia.* Dos o más acciones pueden inducir nuevas estructuras y eventos impredecibles cuyas propiedades podrían ser diferentes de las leyes que rigen a los elementos subyacentes al sistema (Chi, 2005). Por ejemplo, de situaciones de violencia podrían emerger reestructuraciones geográficas, sociales y fenómenos sociales como los desplazamientos.

3. *Desequilibración.* Los sistemas complejos intercambian información con el medio. Por ejemplo, los grupos sociales constantemente se comunican y retroalimentan en la interacción con otros grupos; culturas (Hodson, 2010). Son sistemas que se desequilibran, pero luego tienden a autoorganizarse, adaptarse o modificarse según las exigencias y experiencias con su entorno.

Adicionalmente, desde los planteamientos de Chi (2005), se puntualizan cinco atributos ontológicos que se generan a nivel de las interacciones (nivel micro) en los sistemas complejos emergentes, estos son: Uniformidad, Azar, Simultaneidad, Independencia y Continuidad. El atributo uniforme, hace referencia a la interacción entre agentes, los cuales siguen un mismo tipo de reglas porque actúan buscando objetivos comunes. Por ejemplo, los grupos sociales se rigen por reglas comunes siguiendo principios organizativos y culturales asumidos por sus integrantes. El azar, por su parte, reconoce que las interacciones entre agentes son impredecibles, no se plantea un orden. Por ejemplo, en los grupos sociales resulta impredecible el tipo de acciones, motivaciones y respuestas que tendría cada uno de los individuos que lo conforman.

En los fenómenos emergentes, la simultaneidad se evidencia cuando se identifica que los agentes interactúan de forma sincrónica, contrario a la interacción secuencial presente en el modelo directo o determinístico. Por ejemplo, en la época de la violencia vivida en Colombia el 09 de abril de 1948, conocido como el Bogotazo, diferentes actores individuales y grupales interactuaron en distintos lugares para que emergiera este fenómeno.

La independencia, se determina cuando en los sistemas complejos todos los elementos son relevantes y no se evidencia un control centralizado del cual dependan las acciones de los agentes, como sí ocurre en los modelos directos o deterministas. En un sistema social si bien se reconocen líderes, los agentes interactúan con otros agentes en espacios y momentos que son producto de su elección. Por su parte, la continuidad, se refiere a que las interacciones de los agentes no finalizan, sino que se transforman. Por ejemplo, la violencia vivida en Colombia desde la conformación de las guerrillas ha pasado por transformaciones y momentos, cada uno relevante para comprender el presente y pasado.

Por su parte, sobre los atributos ontológicos en relación con el nivel de las interacciones con el patrón (nivel macro) de un fenómeno

emergente, Chi, Roscoe, Slotta, Roy y Chase (2012) plantean las siguientes categorías:

1. *Todos los componentes:* Es importante que se comprenda el fenómeno histórico como un fenómeno que emerge a partir de las diferentes interacciones que se pueden presentar entre de todos los agentes que se reconocen en el fenómeno. Por ejemplo, para el caso de la violencia, se reconoce que emerge a partir de simultáneas interacciones entre múltiples agentes.

2. *No directo:* El comportamiento de los componentes no afecta directamente en el patrón. El fenómeno histórico no se explica como una construcción de línea de tiempo, sino que, al contrario, el patrón es causado por la suma colectiva o efecto de todas las interacciones en el tiempo y espacio, que se pueden presentar simultáneamente.

3. *Desarticulado:* Los componentes y la interacción entre agentes, no necesariamente corresponden directamente con el patrón general. Los agentes y el patrón se pueden comportar de diferentes formas y no son predecibles. Por ejemplo, los hechos violentos no podrían explicarse a partir del surgimiento de un acontecimiento en particular.

4. *Estatus equivalente:* Los agentes involucrados en la comprensión del fenómeno histórico, no se organizan en una relación de jerarquía, sino que, por el contrario, todas las interacciones son tan relevantes para la conformación de un patrón, que tienen un estatus de igualdad.

5. *No intencional:* El patrón histórico emerge de las interacciones locales de todos los agentes, pero estos no tienen ninguna intención de causar o cambiar el patrón. Las interacciones no presentan un objetivo específico, al contrario, en su conjunto logra la emergencia de un fenómeno.

Con la comprensión de los atributos ontológicos descritos, se asume que los fenómenos sociohistóricos pueden comprenderse y explicarse articulando las diferentes categorías ontológicas propias de los sistemas complejos y que, reconocer y usar tales categorías en los

contextos escolares, requiere del proceso de mediación del maestro como agente posibilitador de los recursos estructurales y disciplinares que permiten la construcción de explicaciones históricas complejas plausibles (Carretero, Jacott & López-Manjón, 2002; Wineburg, 2001). De tal forma que, si el maestro usa las categorías ontológicas de los sistemas complejos a partir de diferentes recursos de mediación (e.g., discurso en el que articule los atributos ontológicos de los sistemas complejos; instrucción directa que permita diferenciar entre explicaciones plausibles vs. explicaciones sesgadas) los estudiantes construirán explicaciones de los fenómenos sociohistóricos usando atributos ontológicos de la categoría procesos emergentes, que posibilitarían la comprensión de la Violencia en Colombia.

2.3 Método

2.3.1 Diseño

En esta investigación cualitativa se analizaron las narrativas de una secuencia de interacciones entre el maestro y los estudiantes en una clase de historia. El análisis de la narrativa permitió una aproximación holística al discurso preservando el contexto sociocultural en el que este discurso se ha producido (Bamberg & Cooper, 2011; Riesssman, 2002, 1993).

2.3.2 Participantes

Intencionalmente se seleccionó un curso de quinto grado de primaria en un colegio privado, ubicado en un nivel socioeconómico medio, que en el currículo obligatorio del área de ciencias sociales incluye el dominio histórico de la Violencia en Colombia entre 1946 y 1958. Se trabajó con un maestro y sus 28 estudiantes (19 mujeres y 9 hombres) con edades entre los 10 y 11 años (M = 10; DE = 1,0). Se decidió trabajar con este rango de edad debido a que de acuerdo con Barton (2001), los estudiantes en este grado logran comprender la historia como un proceso abstracto.

2.3.3 Plan de análisis

Con el fin de indagar cuáles fueron los atributos usados por el maestro para explicar la Violencia en Colombia, y si los estudiantes reconocieron y usaron estos mismos atributos para construir su propio conocimiento histórico. Se identificaron y analizaron las estructuras explicativas del maestro y los estudiantes, así como las regularidades y las diferencias entre ambas. Durante la investigación en video se grabaron cinco sesiones de clase (185 minutos) y su contenido narrativo fue transcrito y segmentado en las intervenciones realizadas por el maestro y los estudiantes. En los segmentos, para identificar el cambio conceptual, se codificó la presencia o ausencia de las características o atributos ontológicos en el nivel de las interacciones y en el nivel de las relaciones de patrón, de acuerdo a la taxonomía de estructuras explicativas propuesta por Chi (2005), a través de las cinco sesiones de clase y a través de los turnos conversacionales (Ver Tabla 4). Con el fin de identificar cuáles fueron los mecanismos de andamiaje explícitos del maestro para posibilitar el cambio cognitivo en la construcción del conocimiento histórico del estudiante, se analizó la presencia y ausencia de la instrucción explícita, las preguntas que generan desafío cognitivo y los conectores gramaticales en cada una de las sesiones trabajadas con los estudiantes. Los datos fueron codificados y analizados a través del Atlas Ti, fueron codificados por dos de los investigadores en el 100% de forma independientes; luego los dos investigadores restantes codificaron el 30% de las transcripciones de forma independientes, corroborando la concordancia con la codificación inicial (Kappa CCI= 0,91).

2.3.4 Consideraciones éticas

En este estudio se contemplaron todos los principios éticos y normas legales que rigen la investigación en psicología en Colombia (Ley 1090 de 2006) y se contó con el aval del Comité de Ética para la Investigación de la Dirección de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Inicialmente, se obtuvo la

autorización de los directivos de la institución educativa y se concedió el consentimiento informado por parte de los padres de familia, quienes autorizaban la grabación en audio y video de las sesiones de trabajo con sus hijos para posterior codificación y análisis. Así mismo, los estudiantes diligenciaron un asentimiento informado, manifestando su intención de participar. Este estudio es considerado como una investigación de riesgo mínimo (Res. No. 8430 de 1993 del Ministerio de Salud) teniendo en cuenta que se hace la intervención, grabación y análisis de la información suministrada por el maestro y los estudiantes en el contexto del aula. La información recopilada se almacena siguiendo la normatividad vigente y protección de datos personales (Ley 1581 de 2012; Decreto 1317 de 2013).

Tabla 4. *Atributos ontológicos de procesos directos y procesos emergentes a nivel de las interacciones y a nivel de las relaciones con el patrón..*

Estructura explicativa directa		Estructura explicativa emergente		Ejemplos
Atributo	Descripción	Atributo	Descripción	
	Nivel de la interacción			
Distinto	Los agentes interactúan de maneras distintas porque siguen diferentes reglas.	Uniforme	Los agentes interactúan de la misma manera porque siguen el mismo conjunto de reglas.	Por ejemplo, ante preguntas como la forma de interacción entre los miembros de los partidos políticos de la época, el estudiante puede optar por referir que los liberales tienen unas reglas y los conservadores otras diferentes, evidenciando las reglas de interacción correspondiente con el atributo directo. Si, por el contrario, a pesar de distinguir que son dos partidos políticos, pero los dos siguen un mismo conjunto de reglas corresponde con un atributo emergente.
Predecible	Las interacciones de los componentes son limitadas solo a algunos componentes pre especificados.	Al azar	Las interacciones de los componentes se dan sin restricciones.	Por ejemplo, una explicación predecible sería argumentar que el Bogotazo se dio por un evidente deseo de venganza por la muerte de Jorge Eliécer Gaitán, mientras que si se explica que se dio por un conjunto de razones e interacciones múltiples sería correspondiente con el atributo al azar.
Secuencial	Los componentes interactúan en un orden secuencial.	Simultáneo	Los componentes interactúan en un mismo momento.	Un ejemplo del atributo secuencial, es explicar que mataron a Gaitán, posteriormente se enfurecieron sus seguidores, iniciaron los saqueos, se formaron las guerrillas y se finalizó con el Frente Nacional. Para explicaciones simultáneas, se requiere identificar eventos que ocurren a la vez en diferentes lugares.
Dependiente	Las interacciones de los componentes son dependientes entre sí.	Independiente	Las interacciones de los componentes son independientes entre sí.	Por ejemplo, ante la pregunta ¿Cómo interactúan los agentes en el periodo de la violencia? una explicación dependiente se orientaría a identificar interacciones de tipo causa y efecto. De otra parte, una explicación independiente identificaría relaciones específicas entre el liberal y el conservador, o entre los gobernantes y la comunidad.
Concluido	Las interacciones finalizan.	Continuo	Las interacciones continúan.	Ante la pregunta ¿Cómo se dio la violencia en la época? una respuesta concluida sería afirmar que se finalizó con el Frente Nacional, mientras que una respuesta continúa sería reconocer que los hechos de violencia aún permean en la actualidad.
Nivel de relaciones con el patrón				

Estructura explicativa directa		Estructura explicativa emergente		Ejemplos
Atributo	Descripción	Atributo	Descripción	
Subgrupos	Diferentes subgrupos o clases de componentes pueden tener funciones identificables para contribuir al patrón.	Todos los componentes	El patrón es causado por las interacciones de todos los componentes.	Por ejemplo, si se aborda el tema de los agentes involucrados en los periodos de violencia analizados, los estudiantes podrían referir el grupo de liberales, conservadores, comunidad, gobierno, y de esta manera, estarían explicando mediante el atributo de subgrupos. No obstante, si identifican, además de los agentes, las interacciones múltiples entre ellos, estarían siendo conscientes de los componentes, correspondiente con una explicación emergente.
Directo	El comportamiento de los componentes afecta directa o indirectamente el patrón.	No directo	El comportamiento de los componentes no afecta directamente el patrón.	Se generan explicaciones directas, cuando, por ejemplo, el docente motiva al estudiante a identificar que las diferentes interacciones, como entre los partidos, "causan" directamente la aparición del patrón como la violencia. Una explicación emergente sería reconocer que las peleas entre los partidos no solo se relacionan con la aparición de violencia en el país, sino que guarda relación con otros fenómenos sociohistóricos.
Correspondiente	Los componentes corresponden con el patrón general.	Desarticulado	Los componentes no corresponden con el patrón general.	Por ejemplo, cuando los estudiantes refieren que un hecho o una interacción en particular (e.g., el asesinato de Gaitán) se relaciona con el patrón (e.g., la violencia) es una explicación directa. Para lograr la emergencia, se espera que el estudiante reconozca que todas las interacciones aportan a la consolidación del patrón.
Estatus diferencial	Algunas de las interacciones y agentes son responsables de la conformación del patrón.	Estatus equivalente	Todas las interacciones y agentes son responsables para el patrón.	Por ejemplo, cuando el estudiante comenta que por culpa de las peleas y desacuerdos entre liberales y conservadores se dio la violencia en Colombia, están utilizando el atributo estatus diferencial. Si el estudiante reconociera diversidad de interacciones como parte del proceso en la conformación del patrón sería parte del atributo estatus equivalente.
Intencional	Los componentes tienen un sentido, propósito o función.	No intencional	Ninguno de los componentes interactúa con el propósito de producir un objetivo global.	Por ejemplo, cuando los estudiantes atribuyen que intencionalmente los partidos políticos de la época generaron la violencia en Colombia es una explicación intencional, pero si, por el contrario, refieren que ninguna interacción a propósito formó la violencia sería una explicación basada en el atributo no intencional.

Nota. Tomado de Chi (2005); los ejemplos fueron tomados de las transcripciones de datos de este estudio.

2.4 Resultados

En términos generales, el maestro construyó estructuras explicativas basadas en el uso fragmentado y regular de solo algunos atributos ontológicos emergentes (e.g., simultaneidad, azar, continuo) y otros atributos directos (e.g., subgrupos, intencional, directo). En consecuencia, se restringió la ganancia cognitiva de los estudiantes para construir sus propias explicaciones históricas, quienes construyeron estructuras fragmentadas para comprender la Violencia en Colombia entre 1946 y 1958; sin embargo, los estudiantes evidenciaron otras ganancias cognitivas porque reconocieron y usaron atributos replicados por el maestro, mejorando la estructura de las explicaciones históricas construidas a través de las cinco sesiones de clase. A continuación, se describen los hallazgos en cada una de las categorías analizadas.

2.4.1 Nivel de interacciones de los agentes en el nivel micro

Los hallazgos revelaron que el maestro utilizó algunos de los atributos ontológicos emergentes para explicar el fenómeno histórico y así, los estudiantes reconocieron y usaron estos atributos para construir su propia explicación de la historia. La Tabla 5 muestra la frecuencia del uso de atributos ontológicos en las interacciones entre maestro-estudiante en cada una de las sesiones y en el apéndice A se muestran ejemplos obtenidos de las transcripciones de los datos para cada una de las categorías analizadas. Se evidenció que, durante las cinco sesiones de clase, el maestro explicó por qué los atributos directos (e.g., la secuencialidad, concluido) no permitían comprender en su totalidad la forma en que los sujetos históricos se comportan y relacionan entre sí; para luego introducir la ontología emergente (e.g., la simultaneidad, continuo) como la forma de explicar la violencia. De manera consistente el maestro orientó a los estudiantes a diferenciar y realizar cambios o transformaciones conceptuales en los modos de explicar la historia, desde una ontología directa hacia el uso de una ontología emergente. Los estudiantes fueron sensibles a identificar la necesidad de realizar estas transformaciones en la explicación del nivel micro del fenómeno.

Tabla 5. *Frecuencia del uso de atributos ontológicos en los fragmentos analizados, el discurso del profesor y los estudiantes a través de las cinco sesiones de clase.*

	Atributos Ontológicos Directos							Atributos Ontológicos Emergentes					
	C1	C2	C3	C4	C5	Total		C1	C2	C3	C4	C5	Total
Nivel de las Interacciones													
						Total							Total
Distinto	0	1	0	0	0	1	Uniforme	0	0	1	5	5	11
Predecible	0	6	0	0	1	7	Azar	3	2	2	7	4	18
Secuencial	3	6	3	0	2	14	Simultáneo	12	17	3	11	7	50
Dependiente	0	6	2	1	1	10	Independiente	3	0	2	2	2	9
Concluido	0	3	1	0	0	4	Continuo	9	4	3	6	4	26
Nivel de las Relaciones con el Patrón													
Subgrupos	0	8	3	9	3	23	Todos los componentes	4	16	3	4	7	34
Directo	3	9	1	1	1	15	No directo	8	4	0	4	2	18
Correspondiente	0	2	3	0	1	6	Desarticulado	4	1	1	1	1	8
Estatus diferencial	0	4	2	4	2	12	Estatus equivalente	1	7	3	4	0	15
Intencional	0	2	0	0	0	2	No intencional	1	5	0	1	0	7

Nota: Fuente propia.

La instrucción explícita del maestro logró orientar a los estudiantes, para que no se diera la tendencia a ordenar las interacciones entre los agentes históricos relevantes o memorables (individuales y colectivos), de acuerdo a su importancia en la memoria histórica o a su orden de ocurrencia (e.g., primero asesinan a Gaitán, luego los ciudadanos arman desórdenes en Bogotá, después los liberales se levantaron en armas en contra de los conservadores, y finalizan con los acuerdos de división de poderes en el Frente Nacional). Por el contrario, favoreció que ellos reconocieran la utilidad de organizar y ordenar el comportamiento y las interacciones de sujetos históricos teniendo en cuenta la *simultaneidad* de su aparición (e.g., alianzas entre liberales y conservadores, oposición ideológica entre liberales). Tendencia similar ocurrió en el reconocimiento de otros atributos emergentes de las interacciones en el nivel micro tales como *azar* (*vs. predecible*) y *continuo* (*vs. concluido*).

Lo que esto indica es que, la instrucción explícita ofreció los recursos estructurales necesarios para que los estudiantes reconocieran la utilidad de usar atributos emergentes en sus explicaciones históricas y, como resultado, lograron cambiar la forma de construir explicaciones históricas sobre la Violencia en Colombia. A continuación se presenta un fragmento de una secuencia de interacción en la segunda sesión de clase en el aula escolar:

> Maestro: recuerden que la interacción no es solamente entre dos (.) Sino que esta misma persona puede interactuar con este (.) y puede interactuar con este (.) y si por acá nos aparece otro (.) pues otra interacción (.): y: ellos no se quedan quietos sino que van a seguir interactuando y: también van a empezar a hacer otras cosas y van a generar otras situaciones (.) lo que esto quiere decir es que cuando vamos a comprender la violencia tenemos que tener siempre presente que muchas personas interactúan al mismo tiempo en diferentes lugares y que siempre van a seguir interactuando así estén en otros lugares o momentos y que todo puede guardar relación (..) recuerden que ya lo habíamos hablado (…) ahora quien me dice en el caso de la violencia que estamos estudiando cómo se daría esta interacción entre los sujetos históricos (¿?)
>
> Estudiante A: pues participaron al mismo tiempo miembros del partido liberal y del partido conservador (.) Y a la vez diferentes grupos armados (.) Cada uno de estos agentes interactuó en la misma época (.) y en distintas regiones del país.
>
> Estudiante B: mientras unos actuaron de manera violenta otros fueron indiferentes a la violencia y otros trataron de pacificar al conflicto.
>
> Estudiante C: en el caso del asesinato de Gaitán los hechos violentos no solo se presentaron en la ciudad de Bogotá (.) si no que se, si no que al tiempo se presentaron en otras regiones del país (.) por ejemplo sus seguidores en Bogotá atacaron los miembros, los símbolos

El análisis también reveló que mientras que el maestro usó diferentes atributos ontológicos emergentes en cada sesión, los estudiantes paulatinamente lograron articular más de un atributo en la misma explicación a través de las clases. Un ejemplo se evidencia en las dos últimas sesiones de clases, en las cuales los estudiantes articularon al menos tres atributos emergentes en sus explicaciones de forma consistente: *simultáneo, azar* y *continuo.* Esta articulación permitió evidenciar el grado de complejidad estructural alcanzado

por los estudiantes sobre su comprensión de la Violencia en Colombia. A continuación se presenta un ejemplo en las interacciones de la quinta sesión de clase:

> Maestro: quién me dice qué causó La Violencia en 1948 (¿?)
>
> Estudiante C: es imposible decir que el Bogotazo fue causado solo por la muerte de Gaitán (.) ese asesinato de pronto fue simplemente un evento que no se espera que pasara (…) nadie iba a pensar que por la muerte de una persona se armara todo ese lio y toda esa violencia en el país (….) (ehhhhh) pero es que al mismo tiempo que eso pasaba también pasaban muchas cosas porque la gente de Bogotá tenían inconformidades con el presidente de la época (.) y:::: también pasaba hambre y::: también robaban (ehhh) y la gente era muy apasionada con su ideología y también había peleas por el poder entre los políticos (…) pasaban muchas cosas y a uno le toca poder ver todo eso porque la violencia siempre está allí:::: parece que no pero si esta porque surgieron otros movimientos como la guerrilla y ellos también continuaron con la violencia:::::: y::::::los liberales y los conservadores se dejaron de matar en la calle pero igual siguen peleando por el poder::::: y todo eso siempre sigue siendo así::: de diferentes formas:::: pero sigue sucediendo.

Junto con la instrucción explícita sobre el reconocimiento de la utilidad de la ontología emergente como mecanismo transversal usado por el maestro para orientar las transformaciones conceptuales, el análisis de las secuencias de interacciones identificó que el maestro usó dos conjuntos de mecanismos adicionales para lograr el andamiaje y posibilitar ganancias cognitivas en los estudiantes: a) preguntas que plantean un desafío cognitivo a los estudiantes, y b) informar el tipo de conexiones entre los agentes y los niveles a través de marcadores temporales y causales en el discurso. Es importante resaltar que mediante la instrucción explícita en ontología emergente y el uso de preguntas que plantean desafíos cognitivos a los estudiantes, posibilitaron para estructurar y orientar la secuencia de la interacción social de una forma particular, favoreciendo la organización de la información histórica a partir de las conexiones causales y temporales entre los agentes y los niveles.

La Tabla 6 muestra la frecuencia de uso de mecanismos de andamiaje. El maestro usó de forma permanente preguntas de

descripción y explicativas (e.g., *cómo, cuáles, por qué*) para orientar a los estudiantes, a través de las cinco clases, sobre el reconocimiento de la ontología emergente de las interacciones de los agentes como un elemento clave para generar desafíos cognitivos que posibilitaran reconstruir y comprender la historia de la Violencia en Colombia. El análisis cualitativo reveló que los estudiantes usaron las preguntas del maestro como una forma de ordenar la información y orientar la construcción de su conocimiento, en la medida que identificaban qué tipo de atributos deberían incluir en sus explicaciones.

Por otra parte, el maestro también usó marcadores del discurso para conectar a los agentes y sus relaciones, incluso para conectar los niveles micro y macro. En particular, de forma consistente usó conectores temporales en la descripción de las interacciones de los sujetos históricos (individuales y colectivos). También reconoció la simultaneidad usando conectores como: "*a la vez*" "*al mismo tiempo*" o "*en la misma época*", "*paralelamente*", los cuales fueron reconocidos y usados por los estudiantes mostrando ganancias cognitivas en la construcción de sus propias explicaciones históricas. Adicionalmente, con menor frecuencia, el maestro usó conectores causales que permitieron a los estudiantes comprender las relaciones directas, indirectas y multicausales entre las relaciones de los agentes o los niveles micro y macro, por ejemplo, "*debido a*", *"porque", "generó", "de manera que", "en consecuencia", "entonces", "las causas fueron", y "por eso*".

El análisis también reveló que el maestro utilizó principalmente atributos directos relacionados con la interacción entre agentes de distintas maneras porque siguen diferentes reglas (*Distinto*) pero dependientes entre sí. En consecuencia, se observó que los estudiantes también obviaron o usaron con poca frecuencia estos dos atributos en sus explicaciones históricas. Lo que esto muestra es que, si el maestro no coloca a disposición de los estudiantes estos recursos estructurales para explicar la historia, como una forma socialmente válida de construir el conocimiento escolar, entonces los estudiantes no los reconocen.

Tabla 6. *Frecuencia del uso de mecanismos de andamiaje que el maestro usó para generar transformaciones explicativas en los estudiantes en la interacción social.*

Mecanismo en la interacción social	Tipo	Ejemplos	Sesiones de clase 1	2	3	4	5	Subtotal	Total
Instrucción explícita	Instrucción explícita en ontología directa	M: Vamos a graficar el fenómeno de la violencia identificando como una línea de tiempo. Las causas y las consecuencias de lo que ocurre	3	9	5	10	5	32	96
	Instrucción explícita en ontología emergente	P: En el gráfico de la primera ola de la violencia, vamos a identificar los agentes que intervienen, las personas importantes y con una lana vamos a unir quienes se relacionaban con quienes. Así veremos no solo una línea recta, sino que va a parecer una telaraña.	13	16	10	16	9	64	
Preguntas que generan desafío cognitivo	Preguntas descriptivas	M: ¿Quiénes fueron personajes importantes en la primera y segunda ola de Violencia en Colombia? E: Mariano Ospina Pérez, Gaitán, Conservadores, Liberales	2	6	4	15	8	35	91
	Preguntas explicativas	M: ¿Por qué creen que se daban los enfrentamientos entre liberales y conservadores? E: Porque las reglas que tenían cada uno de ellos eran diferentes y diferentes ideales y por eso había interacciones de diferentes maneras.	14	19	12	6	5	56	
Informar el tipo de conexiones	Conectores temporales	M: En el momento que estaban en desacuerdo los liberales y los conservadores ¿Qué más estaba pasando en ese mismo momento? E: Mataron a Gaitán, en el campo las personas empezaron a salir de sus casas, se fueron formando guerrillas en otras partes del país.	12	13	8	5	5	43	86
	Conectores causales	M: Vámonos a pensar en el Bogotazo. Asesinaron a Gaitán ¿Y qué pasó después? E: Las personas salieron a las calles a pelear y buscar venganza.	4	11	5	15	8	43	

Nota: Fuente propia. (M: maestro; E: estudiante)

2.4.2 El nivel de las relaciones con el patrón en el nivel macro

Los hallazgos revelaron que el maestro usó de forma regular más atributos ontológicos directos, especialmente, *subgrupos* (i.e. *liberales y conservadores*) e *intencional* (e.g., "*querían el poder*", *"los liberales necesitaban exterminar a los conservadores y viceversa*", *"la violencia fue la única forma para que el pueblo mostrara su inconformidad*", *"los liberales vengaban la muerte de Gaitán*") (ver tabla 6). Por su parte, los estudiantes reconocieron y usaron los atributos ontológicos directos más usados por el maestro, de forma tal que ellos también construyeron funciones identificables a cada uno de los grupos o partidos políticos, y reconstruyeron la interacción violenta entre estos grupos como el elemento que explica la conformación del patrón general en el nivel macro. El siguiente fragmento de la cuarta sesión de clase muestra que el maestro, a través de una pregunta, orienta a los estudiantes a establecer relaciones directas entre el nivel micro y el macro:

> Maestro: ayer veníamos hablando de los problemas entre los liberales y los conservadores (...) a ver::: quién me explica por qué se presentó la Violencia 1946 y 1958 (¿?)
>
> Estudiante B: los conservadores no dejaban el poder y aumentaron la violencia y la represión hacia los liberales (.) por eso la violencia no paraba en ningún lugar del país
>
> Maestro: Ok (….) pero quién me dice cómo se comportaban los liberales y los conservadores para que se presentara la Violencia (¿?)
>
> Estudiante F: los conservadores en Santander presionaron a los liberales que vivían allí para que se fueran de sus casas así que todas esas personas se fueron porque si no los mataban (.) eso pasaba en muchos lugares (ehhhh) así que si él era conservador entonces los liberales lo amenazaban para que se fuera y:::: si era liberal entonces los conservadores los amenazaban para que se fuera rápido (..) todo eso hizo que la gente se fuera para otros lugares sin nada
>
> Maestro: pero entonces quién específicamente es el culpable que la Violencia se diera (¿?) (…) los liberales o los conservadores (¿?)
>
> Estudiante B: tanto los liberales como los conservadores porque ellos se mataban entre ellos mismos y entonces eso hizo que se diera toda esa violencia
>
> Maestro: seguros (¿?)
>
> Estudiante B: si profe

El fragmento muestra que el maestro privilegió la división de subgrupos para comprender de forma parcial las funciones de algunos agentes y sus relaciones para generar el patrón observable a nivel macro. En esta línea, el maestro estableció relaciones directas sesgadas entre las intenciones de los sujetos históricos y la emergencia de fenómenos tales como *el desplazamiento forzado, la violencia, las muertes y la guerrilla*. Al mismo tiempo, los estudiantes reconocieron y usaron atributos ontológicos directos para reconstruir la historia de la violencia, lo cual les permitió construir un conocimiento histórico válido dentro del aula de clase porque usaron los recursos estructurales ofrecidos por el maestro, pero alejados del modelo histórico experto (e.g., Estudiante H en la clase 5:"*los liberales por obtener el poder hicieron muchas cosas que finalmente generaron la violencia en el país (...) mantener el país en guerra era una buena estrategia para volver a tener el poder y la presidencia*"). A pesar que, en algunos momentos de las clases se reconocieron y usaron atributos emergentes propios de la naturaleza ontológica de la violencia (e.g., *no intencional, no equivalente*), estos fueron usados con poca frecuencia y no indicaron el establecimiento de una categoría ontológica correcta, o por lo menos no indicaron que la persona reconozca la utilidad de usar estos atributos emergentes para explicar la violencia.

Aunque el maestro usó los mismos mecanismos de andamiaje analizados en el nivel micro, en este caso, en el nivel macro usó atributos ontológicos incorrectos (i.e., directos) que no ofrecieron los recursos estructurales necesarios para el andamiaje de explicaciones históricas plausibles en el nivel macro. Por ejemplo, de forma consistente el maestro usó preguntas explicativas sobre las intenciones y la predictibilidad del patrón emergente (e.g., clase 4: "*por qué fueron los Chulavitas los responsables de que los campesinos en Boyacá dejaran sus fincas ¿?*", clase 6:"*Manuel Marulanda Vélez y Ciro Trujillo fundaron las FARC porque era comunista ¿?*"), las cuales orientaron a los estudiantes a establecer que sobre ciertos subgrupos recae la responsabilidad del patrón emergente (i.e. el desplazamiento forzado) y que fue la intención de este subgrupo que este patrón se observara.

2.5 Discusión

El proceso de interacción entre el maestro y los estudiantes en el aula de clase se convierte en uno de los escenarios sociales en que el estudiante construye su conocimiento (Doise, 1991). En este sentido, en este capítulo se evidenció que, el discurso histórico del maestro en el aula marcó socialmente cómo el estudiante debería construir su propio discurso (e.g., relacionar simultáneamente las interacciones entre los agentes, establecer directamente las relaciones violentas entre subgrupos de agentes con la emergencia de la violencia bipartidista y la guerrilla). Los hallazgos también mostraron que los estudiantes, a través de las cinco sesiones de clase de historia, identificaron estos elementos y los recuperaron como los elementos relevantes que deben ser incluidos en sus propias intervenciones de clase.

Los hallazgos de este estudio nos permiten concluir dos elementos. En primer lugar, se evidenció que, el maestro usó la mayoría de atributos ontológicos de la categoría de procesos, pero articulando atributos directos y atributos emergente, lo cual no ofreció recursos estructurales para que los estudiantes lograran establecer un cambio conceptual. El maestro reconstruyó la historia de la Violencia en Colombia entre 1946 y 1958 enfatizando en la naturaleza emergente en el nivel micro, pero revelando dificultades para reconocer los atributos ontológicos para explicar la relación entre el nivel micro y el nivel macro. En este sentido, tal como se menciona Navarro-Roldán y Reyes-Parra (2016), la tendencia del maestro a utilizar con mayor frecuencia atributos ontológicos emergentes en el nivel de las interacciones y atributos ontológicos directos en el nivel de relaciones con el patrón dificulta la comprensión del proceso emergente.

De acuerdo a los atributos ontológicos utilizados por el maestro, los estudiantes reconocieron dichos elementos estructurales y los utilizaron para la construcción de sus propias explicaciones. Este hecho revela ciertas ganancias cognitivas, en la medida que el estudiante reconoce que debe seleccionar los atributos ontológicos correctos para explicar la violencia, lo cual se evidenció en cambios locales al explicar las relaciones entre los agentes en el nivel micro;

sin embargo, en el nivel macro las relaciones fueron leídas desde la predictibilidad e intencionalidad de las interacciones de algunos sujetos históricos en el nivel micro. Este hecho, de acuerdo a Chi (2000), genera sesgos en la comprensión de la naturaleza multinivel y emergente del fenómeno histórico estudiado.

En segundo lugar, se evidenció que, en los procesos de interacción en el aula, el maestro usó una serie de mecanismos que andamian la construcción del conocimiento de sus estudiantes que, en su conjunto, permitieron que ellos reconozcan los atributos ontológicos usados por el maestro; a pesar que estos no fueron los suficientes para orientar un cambio conceptual hacia la categoría ontológica que metafísicamente se esperaba. Estos recursos fueron principalmente, por un lado, el uso de preguntas por parte del maestro para orientar las formas de indagación durante la clase y, por otro, el uso de marcadores temporales y causales para encadenar con sentido los predicados de la categoría ontológica. No obstante, estos mecanismos de andamio solo lograron el cambio o transformación conceptual esperable, para dar validez disciplinar a la explicación, cuando el maestro utilizó la categoría ontológica emergente correcta para la naturaleza del fenómeno, es decir, para explicar el nivel micro del funcionamiento de la violencia como un sistema complejo.

En síntesis, los estudiantes reconocieron los atributos ontológicos emergentes que fueron ofrecidos por el maestro y lograron incluirlos en sus propias explicaciones del fenómeno histórico de la Violencia en Colombia, lo cual evidencia ganancias cognitivas. No obstante, los sesgos en la comprensión de los estudiantes pueden estar derivados de los sesgos que el maestro reprodujo en su discurso. Explicaciones históricas basadas más en los comportamientos de los agentes históricos y sus relaciones, dejando de lado o reconstruyendo de forma incorrecta la relación no intencional, desarticulada y no directiva del nivel macro (con respecto al nivel micro). Lo que esto indica es que el discurso oral del maestro es una herramienta cultural que, ubicada en la zona de desarrollo próximo, logra andamiar las producciones escolares más o menos estructuradas por parte de los estudiantes (Bruner, 1990; Coll, 1990; Vygotsky, 1980).

La forma más sofisticada a nivel disciplinar para reconstruir las relaciones en el nivel micro, y menos estructurada de reconstruir las relaciones en el nivel macro, así como la dificultad para articular estos dos niveles, aporta insumos para alimentar los debates propuestos en los hallazgos de Levy y Wilensky (2008), quienes argumentan que los estudiantes, generalmente, muestran estas dificultades al construir conocimiento sobre un sistema complejo. Los autores argumentan que los estudiantes para comprender un sistema complejo de formas plausibles optan por construir un nivel medio (*mid level*) entre el nivel micro y el nivel macro, en el cual se disminuye el número de agentes o subgrupos y la cantidad de relaciones entre ellos, con el fin de comprender de forma plausible como es el funcionamiento multinivel y emergente que tiene un fenómeno. Enseñar a los maestros y a los estudiantes cómo orientar la construcción de niveles medios, podría ser una estrategia efectiva para avanzar hacia el cambio conceptual esperable en los procesos de enseñanza de la historia en la escuela.

En nuestro caso, los hallazgos revelaron que el maestro realizó una selección y división de los agentes históricos en subgrupos para reconstruir las relaciones entre el nivel micro y el macro, pero él no usó de forma consistente los atributos ontológicos que hacen parte de la naturaleza de la historia de la violencia (e.g., *desarticulado, no directo*) y, en consecuencia, no se logró construir las relaciones en el nivel macro de forma adecuada a nivel disciplinar; sin embargo, reconocer que el sistema puede ser compartimentado así articular los atributos ontológicos emergentes que permiten su comprensión, revela que el maestro logra aproximarse de maneras intuitivas a estrategias que le permiten mejorar su conceptualización sobre un tema. Tenemos aquí un nuevo tema de indagación y un nuevo reto que asumir para futuras investigaciones.

En esta línea, sería necesario que los debates sobre qué y cómo se enseña la historia escolar, incluyan la discusión sobre qué y cómo se enseña a los formadores, en particular, cómo los formadores de maestros enseñan a los futuros maestros a reconstruir las explicaciones históricas. Por ejemplo, enseñar a los formadores de los maestros de ciencias sociales e historia cómo construir categorías que permitan

explicar fenómenos históricos de acuerdo a su naturaleza (en nuestro caso, ontología emergente vs. ontología directa). Al mismo tiempo que trabajar sobre las formas de conducir un aula de clase a través de instrucción explícita enriquecida con preguntas explicativas, las cuales planteen un desafío cognitivo para el estudiante; esto como una vía para andamiar aquellos cambios conceptuales que se requieren realizar en clase para dejar de lado concepciones erradas (previas o construidas en clase) y, en su lugar, construir categorías correctas que permitan la construcción de conceptos, tal como lo haría cualquier experto. Se sugiere que estos elementos sean incluidos en las prácticas de enseñanza de los formadores de ciencias sociales e historia escolar.

En suma, este estudio se aproximó a las formas en cómo se generaron cambios conceptuales durante los procesos de interacción social en el aula de clase, sin embargo, es necesario estudiar a profundidad el impacto que cada mecanismo de andamiaje usado por el maestro (e.g., tipo de pregunta) genera sobre las ganancias cognitivas específicas de los estudiantes. Para ello, sería necesario incluir un número más amplio de maestros y estudiantes observados en sus contextos cotidianos de aula; incluso, podría analizarse cómo la interacción estudiante-estudiante andamia el proceso de estructuración de las explicaciones. Sugerimos continuar recuperando las secuencias de interacción entre los maestros y los estudiantes en sus contextos cotidianos e incluir la identificación de los conocimientos previos de los estudiantes antes de iniciar el tema de clase para lograr identificar concepciones erradas, robustez de las mismas y los cambios conceptuales indicativos de ganancias o progresos.

2.6 Conclusiones

Para responder a la pregunta ¿cómo el estudiante cambia su construcción conceptual de la Violencia durante el proceso de interacción con el maestro en el contexto de aula? se evidenció que el uso de atributos ontológicos emergentes, permite tener una mejor comprensión de los fenómenos sociohistóricos, dado que no solo

tienen en cuenta los actores, roles e interacciones secuencialmente, sino que representa una interacción entre los mismos, atendiendo a que este tipo de fenómenos en la historia son continuos e impredecibles. Partiendo de ello, el maestro debería tener el dominio de las categorías ontológicas emergentes para así andamiar el aprendizaje de los estudiantes mediante el establecimiento de relaciones entre los niveles de interacciones (nivel micro) y las interacciones con el patrón (nivel macro). Adicionalmente, el maestro puede implementar el uso de estrategias como la instrucción explícita emergente, así como el uso de preguntas que plantean desafíos cognitivos, con el fin de estructurar y orientar la secuencia de la interacción social de una forma particular. Así mismo, al establecer relaciones entre el nivel micro y el nivel macro y usar conectores temporales, se logra la identificación de la simultaneidad de situaciones que permiten comprender la emergencia de un fenómeno.

2.7 Referencias

Barton, K. C. (2001). A sociocultural perspective on children understands of historical change: Comparative findings from Northern Ireland and the United States. *American Educational Research Journal*, *38*(4), 881-913. doi: 10.3102/00028312038004881.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning* (Vol. 3). Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language.* New York: Norton.

Byrne, D. & Callaghan, G. (2017). *Complexity theory and the social sciences: The State of de Art.* London and New York: Routledge.

Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (2002). Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instruction*, *12*(6), 651-665. Recuperado en http://www.mariocarretero.com/ingles/img/carretero_jacott_lopez_manjon.pdf

Cazden, C. (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds, models, and direct instruction. *Developing literacy: Young children's*

use of language, 3-18. Recuperado en http://www.earlyliteracyinfo.org/sections/adv_search/doc_detail.aspx?type=browse&doc_id=684

Chi, M.H.T. (2005). Common sense conceptions of emergent processes: Why some misconceptions are robust. *Journal of the Learning Sciences*, 14, 161-199. doi: 10.1207/s15327809jls1402_1.

Chi, M. H. T. (2008). Three types of conceptual change: belief revision, mental model transformation, and categorical shift. En Vosniadou, S. (Ed.), *Handbook of research on conceptual change.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Chi, M. T. H., Slotta, J. D. and de Leeuw, N. (1994). From things to processes: A theory of conceptual change for learning science concepts. Learning and Instruction, 4,27-43. doi: https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90017-5

Chi, M. T. H. y Roscoe, R.D. (2002). The processes and challenges of conceptual change. En Limon,M. y Mason, L. (Eds.), *Reconsidering conceptual change: issues in theory and practice.* The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Chi, M.T.H., Roscoe, R., Slotta, J., Roy, M., & Chase, C. (2012). Misconceived causal explanations for emergent processes. *Cognitive Science*, 36(1), 1–61. doi: http://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2011.01207.x

Cilliers, P. (2001). Boundaries, hierarchies and networks in complex systems. *International Journal of Innovation Management*, *5*(02), 135-147. doi: https://doi.org/10.1142/S1363919601000312

Clauset, A. & Young, M. (2005). Scale Invariance in Global Terrorism. doi: http://arxiv.org/pdf/physics/0502014.pdf

Coleman, P. (2006) Conflict, complexity, and change: A meta-framework for addressing protracted, intractable conflicts - III. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 12*(4), 325-348. doi: 10.1207/s15327949pac1204_3.

Coll, C. (1990). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Comps.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación (Vol. 2)*, (pp. 387-414). Madrid: Alianza Editorial.

Doise, W. (1991). La doble dinámica social en el desarrollo cognitivo. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, (27), 12-20. doi: https://doi.org/10.1142/S1363919601000312

Hodgson, G. M. (2010). Darwinian coevolution of organizations and the environment. *Ecological Economics*, *69*(4), 700-706. doi: https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2008.06.016

Jacobson, M. J., & Wilensky, U. (2006). Complex systems in education: Scientific and educational importance and implications for the learning sciences. *The Journal of the learning sciences*, *15*(1), 11-34. doi: 10.1207/s15327809jls1501_4.

Johnson, N. (2007). *Two's company, three is complexity: A simple guide to the science of all sciences*. Oneworld Pubns Ltd.

Laguna Sánchez, G., Marcelín Jiménez, R., Patrick Encina, G. A., & Vázquez Hernández, G. (2016). Complejidad y sistemas complejos: un acercamiento multidimensional. *CopIt-arXives Publishing Open Access with an Open Mind*.

Laguna-Sánchez, G. A. Jiménez, R. M., Patrick-Encina, G. A. & Vázquez, G. V., (2016). Complejidad y sistemas complejos: un acercamiento multidimensional. *Editora C3 CopIt ArXives*.

Leinhardt, G. (2001). Instructional explanations: A commonplace for teaching and location for contrast. En Richardson, V. (Ed.). (2001). *Handbook of research on teaching,* (p. 333-357). American Educational Research Association.

Levy, S. & Wilensky, U. (2008). Inventing a "mid-level" to make ends meet: Reasoning between the levels of complexity. *Cognition and Instruction*, 26(1), 1–47. doi: 10.1080/07370000701798479

Lewes, G. H. (1875). *Problems of Life and Mind*, vol II. London: Trübner and Co.

Loewen, J. (2009). *Teaching what really happened: How to avoid the tyranny of textbooks and get students excited about doing history*. New York, NY: Teachers College Press.

Lucero, M., & Montanero, M. (2008). La explicación multicausal en el aula de Historia. Tres experiencias de asesoramiento psicopedagógico. *Infancia y Aprendizaje*, *31*(1), 45-65. doi: 10.1174/021037008783487057

Mangas, A. (1990). *Conflictos armados internos y derecho internacional humanitario.* Salamanca: Editorial Universidad de Salamanca.

Mason, M. (2008). What is complexity theory and what are its implications for educational change?. *Educational Philosophy and Theory*, *40*(1), 35-49. doi: https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00413.x

Ministerio de Educación (1990). Ley 1090 de 2006. Disponible en: http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/1090%2006.pdf

Navarro-Roldán, C. P. & Reyes-Parra, P. (2016). Cambios cognitivos en la forma de explicar la historia en estudiantes de quinto grado. *Pensamiento Psicológico, 14* (2), 63 – 75. doi: https://doi.org/10.11144/javerianappsi14-2.ccfe

Quiñones, R. M., & Hayes, L. (2003). Asuntos sociales, ciencia del comportamiento y teoría de complejidad. *Revista latinoamericana de psicología*, *35*(3), 317-327. Recuperado en: https://www.redalyc.org/pdf/805/80535307.pdf

Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Apéndice

Tabla 7. *Ejemplos de interacción maestro-estudiante de acuerdo a cada estructura explicativa tanto en el nivel de interacción como Nivel de relaciones con el patrón.*

Estructura explicativa directa		Estructura explicativa emergente	
Atributo	Ejemplo	Atributo	Ejemplo
Nivel de la interacción			
Distinto	No se presentó	Uniforme	M: Había entonces dos partidos, el liberal y el conservador. Entonces ¿cuál es la regla de interacción que siguen los integrantes de cada uno de los partidos políticos? E: Unos con el fin de garantizar libertades y los otros conservar tradición M: Exacto(.) entonces(.) el liberal(.) era¿? E: miraban derechos(.) y era como una libertad de expresión(.) si¿? Defendían los derechos M: Defendían los derechos(.) y los conservadores querían que todo quedara conservado cierto(.) entonces que seguir las tradiciones(.) que las creencias religiosas se mantuvieran(.) pero entonces que tenían en común ellos dos (.) cada uno tenía unos¿? E: Ideales M: Cada uno tenía unos ideales cierto.
Predecible	M: Había(.) una de las razones(.) era(.) una venganza de la muerte de Gaitán:::	al azar	M: No había tolerancia en los parti:::dos!¡ (.) Miren que ha habido varias razones(.) ¿Cierto? (.) Y será que to:::do esto si hacía que se formara la violencia(.) o sea(.) Yo podría::: predecir(.) o adelantarme(.) adivinar que(.) la violencia iba a pasar¿? E: No::: M: No!¡ (.) ¿Pero dime por qué no:::? E: Porque paso de repente ((inaudible)) M : ¡Muy::: bien! (.) en un momento paso(.) y lo que decíamos en la clase pasada(.) ¿Cierto? (.) Se reunieron ta:::ntas cosas(.) que simplemente(.) emergió::: ¿Cierto? (.) y salió::: (.) y(..) surgió(.) entonces los colombianos no podían prever que to:::do eso iba a pasar(.) hm::: (.) por eso decimos(.) que::: según la postura del texto dos(.) ciertoز? (.) fue algo repentino que::: emergió a partir de mu:::chos hechos

Estructura explicativa directa		Estructura explicativa emergente	
Atributo	Ejemplo	Atributo	Ejemplo
Secuencial	M: Cual sería(.) de las respuestas que ustedes ((hayan sido)) entonces(.) Cómo se formó la violencia en Colombia(.) según el texto 1¿? (.) entonces E: Eh::: por el regreso de los conservadores M: Bien(.) entonces(.) Están de acuerdo con eso¿? E: Si::: M: bien(.) entonces qué pasó¿?(.) llegaron los conservadores al poder(.) Si(.) y¿? E: Todos se enfurecieron y empezaron a::: pelear (()) Entonces se enfurecieron(.) y creo ¡La violencia! (.) ¿Alguien tiene otra respuesta para el texto 1?	Simultáneo	M: Bien(.) entonces ella nos decía bueno(.) que había en to:::do el territorio ¿Cierto? (.) No era solo por los liberales y conservadores(.) sino que fue en todo el territorio nacional(.) ¿Alguien tiene otra respuesta? E: De las frecuentes relaciones::: M: Bien(.) entonces tú dices algo muy importante que es las frecuentes (.) ¿Cierto? No es solo que una vez pelearon liberal y conservador(.) sino que era muy frecuente(..) ¿Cierto? Y en to:::do el territorio nacional habían esas peleas(.) Cuéntame. E: También aparece que ((mataron a Gaitan)) En el campo también paso las mismas peleas. M: Ah::: exacto(.) entonces se fue(.) cuando hablamos del bogotazo (.) algunas personas dicen que fue en Bogotá ¿Cierto? (.) ¡Pero entonces vemos que! (.) Aparte de Bogotá también fue en otras ciuda:::des(.) fue en el ca:::mpo como tu decías(.) en Tunja también pasaron cosas::: en to:::do el territorio nacional hubo violencia (.)
Dependiente	exa:::cto(.) entonces(.) si uno defiende algo(.) pues es normal que si hacen algo(.) yo vaya(.) a reaccionar(.) entonces(.) si podría ser común(.) .	Independiente	M: ¿Cómo interactúan los agentes en el periodo de la violencia? entonces (.) cada uno me va a decir de una interacción. vas a decir a ver cómo interactuaron¿? E: Eh:: yo considero que (:::) mm mientras peleaban estaban (::) desinteractuando M: aja (.) pero cómo fue la:: ya tenemos los agentes (.) digamos ((una interacción)) por ejemplo (.) ¿Cómo fue la interacción entre liberal y conservador? M: ehh peleas, peleas (:::) y violencia violentamente pero también estaban dialogando M: bueno(.) di tú atrás (.) a ver (¡!) ¿Cómo es? pues también tenemos que ver que algunos conservadores estaban peleando mientras otros estaban dialogando también, tú te acuerdas los que estaban (::) dialogando (::) (¿?) ¿Por qué estaban dialogando? ¿Lo identificas?
Concluido	E: y el Bogotazo llegó a su fin.	Continuo	M: Si creen que las personas se imaginaban que ante esos eventos(.) sucediera(.) o se formara esa violencia(.) Ella dice una cosa muy importante(.) que la violencia no fue algo que se dio::: Así como así E: Si(.) así como así dices tú(.) si no que ha veni:::do(.) evolucionando viene de atrás(.) cierto¿? (.) y que además::: (.) la gente(.) se imaginaba(.) o no se imaginaba que iba a pasar todo eso ¿? si(.) si porque(.) al matar a su ideal(.) que era como Jorge Eliécer Gaitán(.) la gente sabía que si lo mataba(.) ellos iban a pelear hasta(.) hasta acabar toda la (::)

Nivel de relaciones con el patrón

Estructura explicativa directa		Estructura explicativa emergente	
Atributo	Ejemplo	Atributo	Ejemplo
Subgrupos	M: vamos a subrayar::: (.) los agentes(.) y vamos a ir identificando en un ladi:::to(.) como interactúan¿? En grupos (.) listo	Todos los componentes	M: ¿Qué agentes históricos identifican en la primera ola de violencia en Colombia? (..) A ver (.) por allá (.) E: conservadores (.) liberales (.) ((Jorge Eliécer Gaitán, Gabriel Turbay)) M: Listo (¡!) ahí (¡!) (.) ya dijiste como cuatro E: Mariano Ospina E: Laureano Gómez E: Roberto Urdaneta E: Rojas Pinilla M: ¿Quién más? E: Policía chulavita E: Darío Echandía M: Los campesinos
Directo	E: una de las razones para que se formara la violencia (...):::: fue el asesinato de Gaitán(.) M: pero antes de eso(.) ¿qué venía pasando?.	No directo	M : El comportamiento de toooodos los agentes aportaron a la violencia, pero ninguno lo hizo directamente. Por ejemplo, la iglesia.
Correspondiente	M: surgió una unión(.) entre los liberales(.) y los conservadores(.) Gustavo Rojas Pinilla eh:::X/(.) llevo a cabo también que la guerrilla entregara sus armas::: (.) y::: después de haber esta unión entre liberales y conservadores(.) eso se llamó::: el frente::: Nacional	Desarticulado	M: bueno, hagamos una cosa para que se identifiquen las redes (.) alguien(.) solamente un grupito y después vamos a mirar cómo pasan los otros (..) grupos que identifiquen esas relaciones(.) esas interacciones (...) Listo (¿?) (.) espérense a ver (..) la que salga (¡!)
Estatus diferencial	M: ¿quién estaba en el poder en esa primera ola de violencia? (.) quienX/ figuraba en el poder? E: los soldados E: los conservadores M: ¿Quién era el presidente en ese entonces? E: ¿Luis Auriano Gómez? M: los que estaban(.) cierto¿? (.) inicialmente Mariano Ospina Pérez ¿y después? (.) Alcanzó a estar:: (.) E:Laureano Gómez(.) M:Qué son del partido::? E: ¡conservador!	Estatus equivalente	M: Todas las interacciones y agentes son responsables para el patrón, en este caso la violencia
Intencional	E: El bogotazo fue como venganza del asenato de Gaitán.	No intencional	E: Que los agentes no tenían por qué seguir lo que decían otros agentes sino que actuaban como Diferentes M: Diferente ¡verdad! hay ejemplos como era la interacción entre ellos(..) ¿Unos que hacían? ((Unos se escondían que habían todos y otros partidos))unos pertenecían al partido liberal E: Si ven lo que otros decían que¿? (.) ¡mentiras! (.) para salvar sus vidas(.) y negaban su partido ¡listo!.

Nota: Fuente propia. (M: maestro; E: estudiante)

CAPÍTULO 3. **LA COMPRENSIÓN EMPÁTICA Y EL JUEGO DE ROLES COMO UNA VÍA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO**

Javier Francisco Fonseca Guerra[10]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Lina Paola Pulido Avella[11]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
http://orcid.org/0000-0002-5874-4075

Claudia Patricia Navarro Roldán[12]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
http://orcid.org/0000-0001-6742-4797

10 Psicólogo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación. Correo electrónico: javierfrancisco.fonseca@uptc.edu.co

11 Master en Dinámicas Cognitivas y Socio cognitivas de la Université Paul Valery (Montpellier, Francia), psicóloga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación. Correo electrónico: linapaola.pulido@uptc.edu.co

12 Doctora en Psicología de la Universidad de los Andes, profesora asociada de la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia (Uptc) y miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación de la Uptc. Correo: claudia.navarro@uptc.edu.co

3.1 Problema de investigación

Desarrollar el pensamiento histórico requiere elementos derivados del razonamiento, pero también elementos derivados de los procedimientos y métodos más disciplinares de la historia, así como elementos relacionados con el desarrollo identitario y afectivo del estudiante (Carretero & González, 2011). Comprender el desarrollo del pensamiento como un fenómeno multidimensional, permite a los investigadores de la psicología, la cognición, el aprendizaje y la educación discutir las miradas dicotómicas tradicionales con las cuales la ciencia explica los fenómenos. Por ejemplo, en el campo de la historia, Burke (1993) ha discutido la necesidad de alejarse de las miradas dicotómicas tradicionales que dividen la construcción de la historia entre lo analítico como opuesto a lo narrativo. En su lugar, el autor argumenta que es necesario comprender que la construcción de explicaciones históricas se mueve en un continuo que va desde lo más narrativo hasta lo más analítico y, viceversa.

Desde la mirada dicotómica, en una explicación histórica analítica se espera representar el evento como el resultado del contexto, las coyunturas sociales y las instituciones; y, desde una perspectiva narrativa se representa el evento desde la integración de las intenciones y las motivaciones de los personajes históricos (Burke, 1993). Esta categorización discutida por Burke, nos refleja de alguna manera las miradas de las teorías constructivistas del desarrollo (Piaget, 1999; Vygotsky, 1995, 1978) que posicionan a las teorías intuitivas como opuestas a las teorías abstractas; estas últimas como las deseables o indicativas de mayor nivel de desarrollo. En esta línea, construir explicaciones históricas analíticas por parte de los estudiantes implicaría que ellos dejen de lado sus teorías intuitivas sobre los fenómenos del pasado (i.e., explicaciones centradas en las intenciones, motivaciones o acciones de los sujetos históricos individuales que participaron en el evento), para en su lugar, integrar elementos que permitan explicar cómo funcionaron los procesos, sistemas e instituciones sociales en el pasado. Por ejemplo, cómo las leyes y políticas en un periodo particular, articularon cambios en las formas de pensar y comportarse en la sociedad frente a los

movimientos campesinos en otro momento de la historia, y cómo todo en su conjunto, movilizó las luchas de clases para la creación de estrategias de cambio en la distribución de la tierra.

En consecuencia, desde estas miradas dicotómicas, para construir explicaciones históricas más cercanas a los modelos analíticos, que desde la psicología del aprendizaje y del desarrollo del pensamiento, supondría un mayor nivel de desarrollo cognitivo o sofisticación en la explicación, los estudiantes utilizarán la información disponible acerca de la participación de los personajes históricos, no para inferir cómo sus motivaciones cambiaron el rumbo de la historia sino, por el contrario, para generar representaciones abstractas del rol que cumplen los sujetos históricos individuales y colectivos, dentro de los procesos sociales y su funcionamiento (Halldén, 1997, 1986; Carretero & Limón, 1993; Van Drie & Van Boxtel, 2008).

No obstante, en el desarrollo del pensamiento histórico, la literatura también revela que, el estudiante en los procesos de alfabetización histórica en la escuela logra conjugar progresivamente una serie de procedimientos y métodos que le permitan identificar las intenciones y motivaciones de los sujetos, no para centrarse en ellas al explicar un proceso sociohistórico, sino para comprenderlas dentro del funcionamiento de la sociedad en el momento que ocurrieron los eventos (Ashby & Lee, 1987; Bermúdez & Jaramillo, 2001; Shemilt, 1984; Vicent, 2013). Lejos de la disyuntiva entre lo intuitivo y abstracto, o entre lo narrativo y lo analítico, para comprender el desarrollo del pensamiento histórico, se requiere tender puentes que articulen progresivamente todos los elementos que enriquecen la representación del pasado que el estudiante logra construir, concentrándose en identificar estos elementos y en cómo estos progresan en los contextos de alfabetización.

Bermúdez y Jaramillo (2001) encontraron que las explicaciones históricas sobre la Independencia de Colombia, en estudiantes colombianos de primaria, secundaria y universitarios, articularon de forma progresiva diferentes componentes explicativos: narrativos

(i.e. intenciones de los sujetos) y contextuales (i.e. circunstancias coyunturales y elementos causales). En las respuestas de los participantes se evidenció que elementos narrativos, como las intenciones de los protagonistas, se articulaban con elementos causales, como las estructuras presentes en los contextos. Esta articulación evidencia un desarrollo progresivo y cada vez más complejo de las relaciones causales entre agentes históricos y los contextos, de acuerdo al nivel de formación (i.e. primaria, universitario, profesional experto) y da cuenta de que, por medio de este proceso, disminuye la frecuencia de explicaciones que se inclinan a manifestar sus comprensiones afectivas sobre los personajes como el heroísmo o la adjudicación personal de enemigo/amigo, comprendiendo que estos elementos no dan cuenta de las causas ni del contexto histórico.

Adicionalmente, los estudios de Ashby y Lee (1987), Shemilt (1984) y Vicent (2013) evidencian que, en estudiantes adolescentes la comprensión empática de la historia articula las intenciones de los agentes y los contextos históricos. La comprensión empática hace referencia a la capacidad que desarrolla el estudiante para descentrarse de las teorías contemporáneas con las cuales él puede explicar la historia, para centrarse en las teorías pasadas que le permiten comprender el evento en el momento en el que ocurrió. Por ejemplo, para comprender la historia en la etapa escolar se debe articular la adquisición de conceptos históricos (e.g., sociedad feudal, ilustración) y la capacidad empática para explicar las acciones y formas de vida de los hombres de épocas pasadas (e.g., el señor ilustrado), para luego reconstruir un mundo pasado diferente del actual o del presente, contando con la capacidad de establecer comparaciones de forma explícita.

La comprensión empática de la historia integra los procesos sociales, las circunstancias coyunturales de la historia, los sujetos históricos colectivos e individuales, las intenciones e ideas de los sujetos históricos, entre otros y, en consecuencia, lo que se espera en el desarrollo de la comprensión histórica es que el estudiante logre una progresiva articulación, cada vez más compleja, de todos estos elementos narrativos y analíticos posibles. Aquí la comprensión

empática, no solo es entendida como una habilidad cognitiva que va más allá de una mera disposición afectiva o emocional, sino que supone ponerse en el lugar de personajes históricos a partir de la reconstrucción imaginada de contextos históricos (Domínguez, 1986; Sotelo, 2006) y, a partir de allí, lograr el manejo de la información historiográfica del contexto y de los sujetos históricos para explicar la ocurrencia de los eventos y la transformación de la historia desde el pasado, descentrándose de los modelos teóricos y experienciales del presente.

Por su parte, aprender conceptos historiográficos, como la temporalidad y la contextualización, permiten al estudiante ubicarse en un espacio histórico determinado con características diferentes a las que él conoce en el presente (Lee, 2005). Los estudios muestran que, cuando los estudiantes construyen el concepto de tiempo histórico es posible que ellos logren comprender cómo las sociedades, los seres humanos y los contextos ambientales están en constante cambio y evolución; sin embargo, este nivel de comprensión solo se alcanza sí el estudiante logra comprender las características del contexto en las cuales ocurrieron estos cambios históricos. Es decir, si entienden las características de las costumbres, las creencias, las formas de vida de las personas que vivieron en otros tiempos, para comprender las motivaciones e intenciones que los llevaron a actuar de determinada forma o a tomar ciertas decisiones de acuerdo a sus necesidades específicas (Saiz, 2013).

Uno de los grandes aportes de los postulados sobre la comprensión empática, como factor importante para el desarrollo del pensamiento histórico, es que articula elementos derivados de la contextualización y la temporalidad histórica, fundamentales para construir conocimiento histórico, tal como lo hacen los expertos, con la capacidad que el estudiante tiene para comprender las motivaciones e intenciones de los personajes históricos, sin dejar de lado los aspectos cognitivos y afectivos que median esta comprensión. Por ello, en este capítulo se presenta una investigación aplicada en el aula escolar que ofrece insumos para analizar ¿cómo la temporalidad, la contextualización y la empatía histórica se articulan a partir de un

proceso de intervención educativo, para generar el desarrollo del pensamiento histórico en las aulas escolares?

En este estudio se argumenta que, el pensamiento histórico en el estudiante es susceptible de ser desarrollado en la escuela y, para ello, se requiere que los escenarios escolares generen espacios en los que puedan acceder al conocimiento de la comprensión empática histórica. Los estudiantes cuando son expuestos a procesos de entrenamiento o de aprendizaje escolar, generan procesos de expertización o especialización que cambiarán la forma de representar el pasado a partir de la articulación de la temporalidad y la contextualización histórica, esto es, representarlo a partir del pasado mismo y descentrándose del presente (Voss & Wiley, 2006). El modelo novato – experto establece que los estudiantes parten de un estado inicial de comprensión histórica en el que explican los hechos de forma lineal, sin tener en cuenta conceptos como la temporalidad, la contextualización y la empatía. Por ello, el aprendizaje debe posibilitar al estudiante entender la estructura que compone el tejido de la historia tal como la conocemos y comprender cómo esta conlleva a los personajes históricos a actuar de una forma determinada. Así, aprender historia requiere el estudio de las estructuras e instituciones sociales, pero también del rol que cada personaje histórico ejerció en ellas.

Concretamente, en esta investigación se propone que el juego de roles es una estrategia eficaz para el desarrollo del pensamiento histórico en las aulas escolares. El juego de roles es una técnica de didáctica activa que genera aprendizaje, permitiendo la progresión y avance en las habilidades del estudiante a través de la identificación de los participantes con personajes, logrando que reflexionen sobre las acciones y motivaciones de otros, para imaginar los hechos desde una perspectiva diferente a la propia. Vella (2013) argumenta que la participación de los estudiantes en aproximaciones más constructivas como la creación de narrativas, favorece que adquieran un sentido de apropiación de sus interpretaciones, a partir de fuentes históricas primarias. Así mismo, el juego de roles facilita el proceso comunicativo entre docentes y estudiantes, y amplía las posibilidades

de evaluación del aprendizaje, ya que le permite entender al docente, cómo el alumno desarrolla sus ideas sobre los eventos históricos y las interpretaciones que hace de los personajes (Da Silva Pereira, 2013).

3.2 Fundamentación teórica

En la literatura sobre la construcción del pensamiento histórico en historiadores expertos, se concibe que ellos explican la ocurrencia de un evento histórico a partir de sus funciones dentro de un sistema (i.e. modelos estructurales); en oposición, a los novatos o estudiantes quienes explican la ocurrencia del evento a partir de las acciones del agente histórico protagónico, sus deseos o intenciones (i.e. modelo lineal) (Voss & Wiley, 2006). Pero, ¿cómo los estudiantes pueden cambiar sus formas explicativas?

Booth (cit. en Carretero & Limón, 1993) argumenta que, debe hacerse una crítica a las limitaciones impuestas por investigaciones de corte piagetiano sobre la enseñanza de la historia planteando que "las operaciones formales no son habilidades de pensamiento que puedan ser aplicadas a cualquier problema de cualquier contenido; diferentes materiales, diferentes contextos y situaciones, demandan diferentes tipos de pensamiento" (p.157). La discusión se centra en qué deben aprender los alumnos por lo que, a continuación, se describen los tres conceptos o componentes que se tuvieron en cuenta en esta investigación, para analizar el desarrollo de la comprensión empática histórica.

En primer lugar, la *temporalidad* es un concepto en historia que resulta fundamental para que los historiadores y estudiantes logren una comprensión compleja de los hechos históricos (Pagés & Santisteban, 2010). Cotidianamente, el tiempo es visto como una medición a través de un sistema convencional de datos que, permiten ordenar los eventos del pasado y procesarlos a través de su secuencia y duración. El estudio físico del fenómeno tiempo, establece leyes universales en donde es sencillo explicar matemáticamente su transcurrir. De esta forma, la construcción de un reloj resulta de la

aplicación de principios matemáticos en un aparato que resulta ser un instrumento de medición exacto y preciso.

Sin embargo, el concepto de tiempo en historia no puede ser entendido como se entiende en la vida cotidiana (Lee, 2005). Esto no quiere decir que el uso cotidiano del tiempo no sea útil en el aprendizaje de la historia, sino que debe ser complementado con otros conceptos disciplinares. Por ejemplo, la definición de los periodos de tiempo en el desarrollo histórico del arte, no se puede establecer a partir de un calendario o la señalización de los milenios, sino que, a partir de unos hechos tales como el nacimiento de algún personaje o el desarrollo de una técnica, se define cuál era el pensamiento y la estética que tenía lugar en ese periodo histórico. Los periodos históricos son producto de una serie de datos y acontecimientos que configuran un determinado espacio histórico y, por tanto, no se agotan en la ordenación temporal de la ocurrencia de los mismos: el historiador recupera el entramado de eventos que ocurren de forma sincrónica y diacrónica en la historia, así como los ritmos de los cambios históricos narrados.

Mejoras en la comprensión del componente de temporalidad en los estudiantes, indicarían que estos adquieren nociones sobre el impacto que a largo plazo poseen los hechos históricos en los procesos sociales y en el territorio en que suceden. Cabreira Conci (2010) encontró que, a través de una metodología de trabajo experto de narrativa histórica comprendida por ejercicios de lluvia de ideas, debates y análisis de diferentes fuentes de información, la mayoría de los estudiantes en su investigación, reconocen que la historia hace parte de su cotidianidad, estableciendo relaciones de temporalidad y contexto histórico, sumando cuestiones políticas a la comprensión de las emociones de personajes (particularmente del sufrimiento). Por otro lado, Rusen (2001, citado en Fronza, 2010) encontró que, la pertinencia narrativa, considerada como un criterio de validez/objetividad de las narrativas históricas, es una comprensión de sentido entre las experiencias del pasado y los significados y valores normativos del presente, dentro de una continuidad del flujo temporal en el narrar histórico.

En segundo lugar, la *contextualización histórica* resulta de los juicios de los estudiantes sobre las decisiones que tomaron los personajes históricos. Este componente se entiende como la capacidad para entender la realidad como un espacio social y temporal donde un sujeto realiza una acción, (De Garay, 2010). La contextualización, implica varios niveles de análisis, entendiendo que diferentes contextos y situaciones, demandan diferentes tipos de pensamiento (Voss & Wiley, 2006). El nivel más avanzado en el aprendizaje histórico es el logro de una empatía histórica contextualizada (*contextual historical empathy*), en la cual los alumnos relatan y comprenden el pasado indicando referencias del contexto histórico apropiadas y evidenciando la diferencia entre presente y pasado (Saiz, 2013). Esto constituye la diferencia más importante que caracteriza a este nivel superior y lo distingue de los niveles anteriores, en donde el alumno entiende la historia desde el presente, y no desde el contexto de los personajes históricos.

Existen antecedentes empíricos que ilustran estos niveles de comprensión, desarrollados en Estados Unidos (Reisman, 2012; Reisman & Wineburg, 2012; Reisman, Martin y Monte-Sano, 2013, citado en Saiz, 2013), en los que se ha planteado cuatro niveles de progreso, en el componente de Contextualización, en la comprensión histórica del alumnado (Reisman & Wineburg, 2012):

> un nivel 1 donde se juzga a los actores históricos según sistemas de valores actuales, un nivel 2 donde únicamente se reproduce la información histórica como algo dado por hecho sin ningún tipo de valoración, un nivel 3 donde se manifiesta la información histórica debidamente contextualizada, pero desde una mera visión descriptiva. Por último, un nivel 4, el más desarrollado, donde se procede a valorar y juzgar históricamente la información de forma relacional con otros elementos del contexto histórico, en donde los estudiantes reconocen una conciencia de su propia subjetividad como actores históricos del presente y como lectores de textos históricos, llegando por tanto a niveles próximos a una empatía histórica contextualizada o a una efectiva consciencia histórica (Reisman & Wineburg, 2012, p.5)

La contextualización, en la comprensión empática de la historia, ubica a los personajes históricos en un lugar y momento dado, lo que permite tener una mejor comprensión de sus deseos, sus motivaciones y sus experiencias y, por tanto, comprender el porqué de las acciones que constituyen y estructuran la historia.

En cuanto a la *empatía* histórica se trata de un concepto disciplinar que resulta fundamental para articular las estructuras y los contextos históricos, con la comprensión de las motivaciones e intenciones de los personajes históricos, sin dejar de lado los aspectos cognitivos y afectivos que median esta comprensión (Domínguez, 1986). Lee (2005) define el papel que tiene la empatía en el aprendizaje de la historia como un tipo de explicación en historia que muestra que lo que la gente hizo en el pasado, tenía sentido en los términos de sus ideas sobre el mundo del momento en que ocurrió. Por esto, la empatía es un proceso fundamental en la comprensión de las intenciones y motivaciones de los personajes del pasado, teniendo en cuenta cómo los personajes de la historia construían su esquema de mundo. A partir de esto, es posible comprender la definición dada por Domínguez (1986) quien propone que el concepto de empatía "se habría de traducir como la disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de los hombres en el pasado con la perspectiva del pasado" (p. 2).

La articulación de la temporalidad, la contextualización y la empatía permite hablar de la **Comprensión Empática Histórica (CEH),** la cual constituye un elemento clave para que los estudiantes construyan el conocimiento histórico escolar. Siguiendo a Domínguez (1986) y a Molina-Puche y Egea-Zapata (2018), la CEH es la habilidad cognitiva para ponerse en el lugar de los personajes históricos que participaron en fenómenos históricos particulares. Se trata de una reconstrucción imaginada de los contextos históricos, en la cual el historiador o el estudiante de historia logra poner en funcionamiento la reconstrucción de la evidencia histórica, con el fin de comprender por qué los protagonistas de un fenómeno histórico se comportaron de una determinada manera dentro de unas condiciones económicas, sociales, políticas o laborales particulares. Esto es,

que el historiador o el estudiante comprendan el comportamiento, las motivaciones e intenciones de los protagonistas del pasado debidamente contextualizadas, dejando de lado los modelos que explican los contextos del presente y las teorías intuitivas sobre las disposiciones afectivas o emocionales de un protagonista. Por ejemplo, el Holocausto Nazi podría ser explicado desde diferentes perspectivas; mientras que algunas personas podrían explicar el Holocausto basados en los deseos de Hitler, como si solamente su ambición de poder y de lograr una raza pura explicaran por sí solas la ocurrencia del evento; otros podrían explicar el Holocausto a partir de las condiciones sociopolíticas que acompañaron y favorecieron que Hitler subiera al poder: como la burocracia alemana y el hecho de que el Ejército Alemán permitiera que Hitler llegara y se mantuviera con las medidas de persecución a los judíos, que adoptó como política de estado, entre otros elementos posibles.

Lee (2005) argumenta que, la empatía no es una facultad especial para "entrar" en el pensamiento de otras personas, sino un entendimiento que se logra al comprender ideas muy diferentes a las propias. No se trata solo de tener el conocimiento estático, sino de ser capaz de usar ese conocimiento para darle sentido a lo que fue un evento pasado, tal y como ocurrió en el pasado. En este sentido, la CEH permite a los alumnos "disponer de un cuadro de coordenadas mentales de la época con las qué distinguir y situar las posibles actitudes, motivos y decisiones humanas frente a unos hechos dados" (Domínguez, 1986, p. 12), de forma tal que el estudiante logra comprender las motivaciones, intenciones e ideas de los sujetos históricos individuales y colectivos, en relación a los contextos históricos pasados en los cuales se produjeron.

Por el contrario, los estudiantes novatos suelen entender los hechos de forma diferente y desde otras perspectivas a las de la época, juzgando estos eventos a partir de las condiciones actuales y de su forma de pensar. Ellos asumen que las verdades que conocemos hoy son verdades que no han cambiado y no van a cambiar, y que las normas de hoy son las más adecuadas, para evaluar y comprender los hechos del pasado. Los estudiantes juzgan un evento histórico

como la campaña libertadora de Simón Bolívar, interpretando a los personajes con categorías actuales como "héroes de la patria" o "traidores", sin detenerse en las condiciones de la época y en las razones por las que estos actuaron de determinada forma (Bermúdez & Jaramillo, 2001).

A partir de lo anterior, surge la pregunta: cómo se articulan la comprensión empática histórica y la comprensión histórica. En este punto, se parte de que la comprensión empática es un recurso y un elemento de la comprensión de la historia. El estudio de la empatía y su papel en la comprensión y en el aprendizaje de la historia, surge de diferentes propuestas teóricas y empíricas principalmente en el Reino Unido (véase autores como Carretero & Limón, 1993; Lee, Dickinson, & Ashby, 2004; Voss & Wiley, 2006). En estas propuestas se privilegia un enfoque hacia las destrezas históricas y a los objetivos operativos que el alumno puede desarrollar en el ejercicio de aprender historia, por lo que la cuestión de los contenidos, que en la mayoría de los procesos de enseñanza son lo fundamental, aquí pasan a un segundo plano (Domínguez, 1986). Con estas propuestas se ha buscado el desarrollo de estrategias de aprender y de pensar la historia teniendo en cuenta diferentes elementos como el desarrollo en relación con el aprendizaje, la experticia, el juicio de la evidencia, el desarrollo de la noción de temporalidad, la capacidad de contextualización, entre otros.

Los estudios de Lee (2005) se han consolidado como base fundamental en el estudio de la CEH, debido a que da una especial importancia a las variables que se interponen en el aprendizaje como lo son las preconcepciones de la vida cotidiana. El autor también argumenta que, la forma en que los estudiantes conciben el pasado dificulta los procesos de aprendizaje de la historia, por lo que uno de los retos más importantes consiste en hacer que sean capaces de mirar los hechos históricos con los ojos del pasado y no los del presente. El problema común es que al explicar un relato y los diferentes resultados a los que llega, este se realiza en primera instancia con las formas de pensar actuales y se vuelve casi imposible lograr el análisis de todas las situaciones, causas y contextos que llevan a tales

resultados. En relación a la forma como la empatía puede intervenir en la metodología de estudio de la historia, Carretero y Limón (1993) afirman que, esta utiliza no solo las explicaciones causales de tipo estructural, sino también las de tipo intencional en las que los motivos e intenciones de los agentes históricos cumplen una función fundamental.

3.3 Método

Para la recolección de las narrativas orales en esta investigación, de tipo cualitativa aplicada, se utilizaron entrevistas semiestructuradas, cuyo objetivo fue indagar sobre cómo los estudiantes cambiaron su comprensión empática de un hecho histórico, durante una intervención educativa, basada en juego de roles. En este capítulo se presenta el análisis del seguimiento a un subgrupo de 8 estudiantes seleccionados, de entre 34 participantes totales del estudio. Para ello, se realizaron 3 entrevistas, durante las sesiones 4, 8 y 12 de la secuencia de aprendizaje diseñada para este estudio. Las entrevistas pretendieron rastrear los cambios en las explicaciones históricas construidas acerca de los eventos de la guerra de los supremos, con el fin de evaluar la forma como integraban los conceptos de temporalidad, contextualización y empatía a sus explicaciones sobre los hechos históricos indagados (Apéndice B). La información que se encontró en este instrumento fue categorizada a partir de los criterios del modelo de progreso de la comprensión empática (Tabla 8) (Saiz, 2013) con un acuerdo interjueces del 60%.

Los participantes entrevistados fueron seleccionados intencionalmente de un grupo de 34 estudiantes de séptimo grado escolar de un colegio público de la ciudad de Tunja, quienes accedieron voluntariamente a participar en el estudio. Los participantes se ubicaron en un rango de edad entre los 11 y los 13 años de edad, lo cual indica, siguiendo la teoría de Piaget (1976), que se encuentran en al mundo de las operaciones formales contando con la capacidad de pensar hipotéticamente y tienen la habilidad de plantear, analizar y descartar hipótesis sobre los acontecimientos

históricos. Así mismo, los estudiantes de esta edad son capaces de utilizar la habilidad de representar hechos mentalmente, aunque estos no se hayan experimentado directamente (Piaget, 1999). Para la selección de la muestra global, el criterio de inclusión fue la edad, la ausencia de una necesidad educativa especial conocida por la institución y el deseo de participar en la investigación (expresado en la firma del consentimiento informado por parte de los padres), por lo que algunos estudiantes del grupo que no cumplían estos criterios no fueron parte de los resultados de la investigación.

La intervención a la que fueron expuestos los participantes fue una secuencia de aprendizaje de la comprensión empática basada en juego de roles. El tema fundamental de esta secuencia de aprendizaje fue el hecho histórico denominado la guerra de los supremos entre 1839 y 1842 (Figueroa, 2015). Este es un evento histórico que no está incluido en el currículo escolar de la población y, por tanto, se esperaba controlar que los estudiantes no tuvieran conocimiento escolar previo sobre el evento histórico. La secuencia de aprendizaje se conformó por 12 sesiones diseñadas para ser aplicadas en dos meses, a razón de dos sesiones por semana (Tabla 9).

La estructura de cada sesión integró los mismos parámetros, entre los que se incluyen: un concepto histórico de segundo orden (e.g., temporalidad, contextualización o empatía histórica), el dominio del concepto disciplinar (e.g., una característica en particular del hecho histórico, la biografía de un personaje), el desarrollo paso a paso de la sesión (e.g., información previa entregada a los estudiantes, como fotografías, videos, artículos periodísticos, entre otros; y libretos para los juegos de roles), y la socialización por medio de preguntas a los participantes sobre los objetivos de aprendizaje propuestos. Para determinar que la información historiográfica contenida en cada una de estas sesiones tuviera una validez de contenido aceptable, la secuencia de aprendizaje fue sometida a un juicio de expertos por una historiadora, quien revisó que los datos historiográficos presentados fueran correctos. Así mismo, para evaluar la coherencia y las características del aprendizaje propuesto en cada sesión, se contó con dos psicólogas como jueces expertas que realizaron sugerencias

y correcciones sobre el método y el cumplimiento de los objetivos de cada sesión. Se implementó la metodología de juego de roles bajo porque este es un dispositivo directamente relacionado con el concepto de empatía en la enseñanza de la historia. Al representar un personaje, el estudiante realiza un ejercicio empático que le permite "viajar en el tiempo" (Da Silva Pereira, 2013), siguiendo un rigor metodológico en: el uso de fuentes históricas (e.g., escritos referenciados, iconografías como las dispuestas en las sesiones), comprensión contextualizada y habilidades de comunicación. Para fortalecer la secuencia de aprendizaje, se empleó el Enfoque de Inversión de Personajes, propuesto por Matas Terrón (2008), en el que los estudiantes asumían personajes históricos diferentes en cada sesión para que, los participantes experimenten varias perspectivas del mismo hecho histórico.

Tabla 8. *Modelo de progreso de la comprensión empática a partir de Sáiz (2013).*

Triple progreso de aprendizaje (Saiz, 2013)	Niveles de progreso de la comprensión empática. (Ashby y Lee, 1987)	Indicadores	Ejemplo
Empatía histórica Presentismo: Relatos que no utilizan referencias históricas o de contexto histórico o cuando las hay se hace desde una perspectiva actual.	Primer nivel	T*: las explicaciones históricas no reportan cambios entre los hechos históricos y existe una relación lineal entre los hechos por lo que no se presenta simultaneidad. E*: No se nombran personajes históricos en las explicaciones. C*: No se refieren fuentes de información para soportar la explicación y no hace referencia al contexto histórico.	"Pues yo creo que cada uno sucedió en un tiempo determinando, una **acción conlleva a la otra**"
	Segundo nivel	T: En las explicaciones históricas se presentan cambios entre los hechos con saltos temporales o desconectados de otra información, que se dan de forma rápida y sin consecuencias más allá del periodo histórico tratado. No se presenta simultaneidad. E: Las explicaciones nombran personajes definiendo y juzgando sus acciones por estereotipos de su profesión o identidad social sin argumentar las causas o razones de sus decisiones. C: No se refieren fuentes de información para soportar la explicación y se explica el presente sin nombrar el pasado para compararlo.	"Porque digamos **la gente era menos formada, civilizada** y digamos, era como más a la iglesia que ahora, antes había una sola religión que era el catolicismo, digamos que ahora están los tabús, el islam y todo eso"
	Tercer nivel (*everyday empathy)*	T: Las explicaciones históricas evidencian conciencia de hechos intermedios, no definidos, entre los eventos históricos. Los cambios rápidos y sus consecuencias alcanzan unos años después pero no se conectan con la actualidad. No se presenta simultaneidad. E: La participación de los personajes en los hechos históricos se explica a partir de argumentos y juicios morales tomados de la cotidianidad del estudiante. C: No se refieren fuentes de información para soportar la explicación, pero se nombra el pasado a partir de la información obtenida de un conocimiento cotidiano.	"No, cada una llevaba su tiempo, pues porque en ese tiempo, **la comunicación era difícil, porque no había internet ni nada**, de una ciudad a otra era muy difícil comunicarse… por eso cada suceso llevaba su propio tiempo y no ocurrían al tiempo… alrededor de seis meses…"

Triple progreso de aprendizaje (Saiz, 2013)	Niveles de progreso de la comprensión empática. (Ashby y Lee, 1987)	Indicadores	Ejemplo
Empatía histórica Experiencial: Relatos que utilizan la experiencia personal (valores, deseos y expectativas) como criterio para comprender el pasado. Se establece relación entre pasado y presente pero se hace a través de la experiencia personal.	Cuarto nivel (*restricted historical empathy*)	T: Se explica el proceso por el que se presentan los cambios en los eventos históricos teniendo en cuenta diferentes causas, cambios que se presentan de forma lenta y con consecuencias sobre su percepción de la actualidad. Se presenta simultaneidad. E: Las explicaciones históricas se basan en modelos de personajes históricos del pasado distinguiéndolos del presente. Se explican los "porqués" de las acciones de estos, a partir de lo que el estudiante haría con base en su experiencia. C: Se utilizan fuentes de información para soportar la explicación y se refiere al pasado contrastándolo con su experiencia personal del presente.	"cambios en la actualidad (...) **que en ese momento ya se empezaron a separar lo** que antes era de Colombia, se empezó a separar y pues **poco a poco se ha apequenado más Colombia**".
Empatía histórica contextualizada: Relatos o respuestas que explicitan que las acciones del pasado se dan en un contexto diferente al del presente por lo que se usan referencias contextuales o de contexto histórico que ayudan a establecer comparaciones y diferencias entre el presente y el pasado.	Quinto nivel (*contextual historical empathy*)	T: las explicaciones históricas evidencian los matices que requieren los cambios entre los eventos históricos, estos se dan de forma lenta y se explica la incidencia de las consecuencias en la actualidad. Se presenta simultaneidad. E: Las explicaciones históricas se formulan a través de la comprensión empática de los personajes históricos explicando las razones de su comportamiento a partir de sus motivaciones e intenciones, y a la comprensión del contexto histórico en el que se desarrollaba. C: Se contrastan fuentes de información para soportar la explicación y se refiere al pasado diferenciándolo del presente con fuentes de información.	"los cambios en la guerra de los supremos se hicieron muy lentamente y pues estaban pasando cosas al mismo tiempo en varias ciudades del país...y en todo lo que sucedió tuvieron mucho que ver los deseos de poder de los personajes, como Obando o Herrán, pero también... es que las cosas no eran como son ahora, el país se estaba organizando y aun hoy podemos ver consecuencias de cosas que pasaron en esa época. Por ejemplo, lo que vimos en las fotos que nos mostraron sobre cómo eran las calles y las personas de esa época... la vida era diferente"

Nota*: T: Temporalidad. E: Empatía. C: Contextualización. Adaptado de: Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: Pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2o. ESO. *Clío,* 39. ISSN: 1139-6237.http://clio.rediris.es

Tabla 9. *Descripción de la secuencia de aprendizaje por sesión.*

Tema tratado	Descripción de sesiones	Juego de roles
Apropiación por parte de los estudiantes de diferentes personajes centrales en el evento, para el Juego de roles	Sesión 1. Reconocimientos de los diferentes actores participantes en la guerra: personajes políticos, religiosos, militares o personajes colectivos.	Entrenamiento en juego de Roles. Juego de Rol sobre biografías de personajes sobresalientes en la Guerra de los supremos.
	Sesión 2: Identificar las características sociales y políticas de los personajes históricos, a partir de los datos biográficos y documentos históricos.	Juego de roles sobre biografías de personajes históricos, haciendo énfasis en su posición económica y social.
	Sesión 3. Se identificaron los comportamientos y formas de vida de los personajes antes del evento histórico.	Juego de roles de las biografías de los personajes históricos con énfasis en su modo de vida antes de la guerra de los supremos.
	Sesión 4. Secuencia de acciones que permitió a los estudiantes, conocer la ubicación e intervención de los personajes históricos en los procesos y hechos estudiados.	Juego de roles sobre la cronología de los hechos en la guerra de los supremos. Los estudiantes se dividieron en 3 grupos (Bogotá, Pasto y Patía). Se dramatizaron los siguientes hechos: Promulgación de ley de cierre de conventos, Rebelión de los monjes, Rebelión del pueblo de Pasto, Intento fallido de negociación de Chávez, Propuesta de Obando como negociador, Envío de Herrán, Fracaso del intento de negociación, envío de Mosquera y el ejército y, apoyo del ejército de Obando a la revolución.
Determinar las motivaciones e intenciones de los personajes históricos y la comprensión empática de los estudiantes.	Sesión 5. Discutir los motivos e intenciones de las decisiones tomadas por los personajes históricos en el momento de su participación en el curso del hecho histórico.	Juego de roles sobre el desarrollo cronológico de los hechos, con énfasis en las motivaciones, emociones e intenciones de los personajes históricos individuales y colectivos. Se siguió la misma línea temporal de la sesión 5.
	Sesión 6. Conocer los antecedentes históricos de la "Guerra de los supremos" presentados por los historiadores.	Juego de roles sobre los antecedentes de la guerra: Norma establecida en 1831 para el cierre de los conventos, Muerte de Antonio José de Sucre y Disolución de la Gran Colombia.
Conocer cuáles son las causas y consecuencias de la guerra que los estudiantes entienden en el Juego de Roles	Sesión 7. Conocer los desencadenantes de la guerra de los supremos, entendiéndolos como producto de las decisiones que tomaron los personajes históricos.	Juego de roles sobre la campaña del Sur y la Guerra de 1830 en Colombia
	Sesión 8. Determinar los hechos que son postulados como resultado de la guerra y su efecto en las diferentes esferas sociales.	Juego de Roles sobre: Inicio de la Guerra de los supremos (conversación entre José María Obando, Reyes Patria, Juan A. Gutiérrez, Salvador Córdoba y José María Vesga), y Final de la Guerra (Conversación entre José Ignacio de Márquez, Pedro Alcántara de Herrán y Tomás Cipriano de Mosquera).
	Sesión 9. Definición de conceptos tales como guerra, política, religión, economía, liberalismo, conservatismo, federalismo, centralismo, conformación del territorio nacional de la época.	Se plantearon 3 situaciones de Juego de roles que permitían esclarecer los conceptos, así: una conversación entre militares y políticos, una conversación entre bancarios y religiosos; y una conversación entre federalistas y centralistas.
	Sesión 10. Discutir la influencia de la religión en los diferentes aspectos que rodearon el momento histórico, su poder y el pensamiento religioso de las personas tanto del gobierno como del pueblo.	Juego de rol sobre la influencia del padre Francisco de la Villota en el pensamiento y formas de actuar de los habitantes de Pasto.
	Sesión 11. Discutir acerca del pensamiento político de la época, los diferentes partidos establecidos, las alianzas políticas, los objetivos de los personajes del gobierno y las relaciones de poder.	Juego de rol sobre la estructura del gobierno de José Ignacio de Márquez, y la conformación de los ministerios y el congreso del país en la época en que se desarrolló la Guerra de los supremos.
	Sesión 12. Analizar la economía nacional, las relaciones económicas internacionales, la calidad de vida material de las personas y las clases sociales.	Se plantearon dos situaciones de juego de roles, por un lado, sobre la vida de las personas que trabajaban en la minería nacional, y, por otro lado, sobre las personas que trabajaban en el ámbito de la artesanía local.

Nota: Elaboración propia.

3.4 Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo de los datos. En este apartado se analizó el movimiento entre los niveles durante los tres momentos de aplicación de la entrevista. Para finalizar, se presentan fragmentos de las entrevistas que muestran las explicaciones históricas dadas por los participantes, analizando la forma de articulación de los componentes (temporalidad, contextualización y empatía) en los niveles de la CEH.

Para ubicar al estudiante en un nivel determinado, se requería que la explicación histórica dada incluyera los aspectos definidos para cada componente de la variable CEH. El análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los estudiantes revela que, en general, la mayoría de los estudiantes mantuvieron el mismo nivel intermedio (nivel 3) en sus explicaciones históricas a lo largo de las tres entrevistas. Sin embargo, algunos estudiantes presentaron comprensiones diferenciadas. En particular, se observa que algunos estudiantes incrementaron su nivel, haciendo más complejas sus explicaciones históricas a lo largo de la secuencia de aprendizaje; existe un progreso en su capacidad para involucrarse con el evento histórico desde una perspectiva del pasado. En estos estudiantes se buscó identificar los elementos de la intervención que contribuyeron a incrementar la CEH. Por lo anterior, se analizaron fragmentos de las entrevistas realizadas a los estudiantes para evidenciar los cambios de las mismas en los componentes temporalidad, contextualización y empatía de la variable CEH, identificando los aspectos en los que existen ganancias cognitivas. La Figura 1 muestra el reconteo de frecuencia de las transformaciones en nivel de cada una de las categorías analizadas en este estudio en tres entrevistas antes, durante y después de la intervención a 8 estudiantes participantes seleccionados al azar.

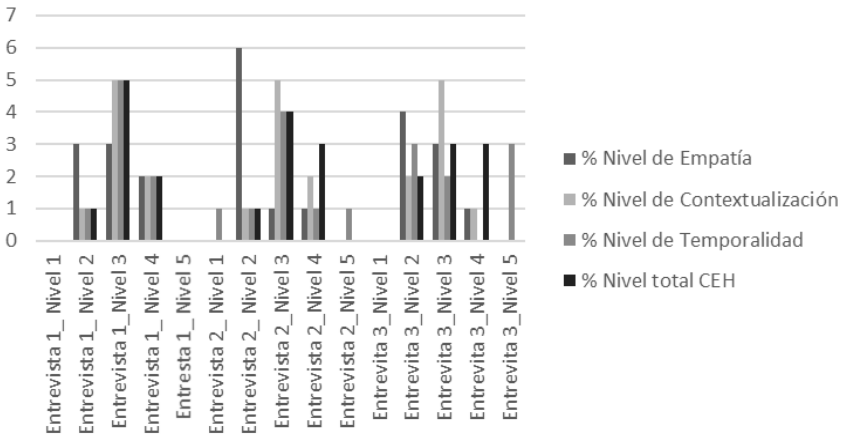


Figura 1. *Distribución de frecuencias por nivel en cada categoría de CEH (n=8). Fuente: elaboración propia.*

3.4.1 Temporalidad

Para la presentación de los resultados, se desarrollarán los criterios de cada uno de los conceptos (ver tabla 9). Para cada uno de estos criterios se expone un ejemplo por medio de la transcripción de las explicaciones históricas de algunos estudiantes que hicieron parte de la muestra. En este sentido, se escogieron las explicaciones que mejor evidenciaban las características de los criterios y los cambios correspondientes a la implementación de la intervención. Algunas explicaciones de los estudiantes que daban lugar a las mismas interpretaciones no fueron incluidas por efectos de claridad en la presentación de los resultados.

En el componente Temporalidad, el primer criterio se refiere a matizar los cambios entre los eventos incluidos en una misma línea temporal, se evidenciaron cambios ascendentes en la medida en que algunos estudiantes lograron reconocer que existen múltiples eventos o circunstancias que ocurren entre un evento y otro, complejizando las relaciones causales y temporales. Por ejemplo, el estudiante 2, en la entrevista 1, argumentó que existen otros hechos que ocurren en medio de los hechos históricos presentados en la secuencia de

aprendizaje, pero él no los identificó con precisión debido, tal vez, a que le falta información historiográfica sobre el evento histórico, por ejemplo, cuando afirma que:

> */Hubo más hechos que conllevaron a otros/ Por ejemplo, aquí no sale lo del terremoto, así que pudo haber otros hechos, que conllevaron a otros/.*

Estas habilidades pueden definirse como el resultado de articular la información presentada en el juego de roles con la comprensión del contexto social de la época, sobre la base del nivel de desarrollo de las habilidades intelectuales generales en su nivel de desarrollo actual (Piaget, 1999). Así, el hecho de asumir una perspectiva sociocultural no ignora los antecedentes en el desarrollo y en la adquisición de conocimiento que tienen los estudiantes, sino que los estudia para diferenciar los efectos de la metodología de las capacidades de los estudiantes.

Luego, tras la participación en cuatro sesiones más, en la entrevista 2, el estudiante 2 descendió de nivel en el desarrollo de este criterio de la temporalidad. Por ejemplo:

> */Pues yo creo que cada uno sucedió en un tiempo determinando, una acción conlleva a la otra/.*

Después de participar en 8 sesiones, en esta entrevista, el estudiante no se refirió a hechos intermedios como lo había hecho en un primer momento, sino que evidencia una comprensión lineal de los eventos históricos. En la entrevista 3, el estudiante no incluyó este criterio en la explicación histórica. En suma, el estudiante 2 presentó un movimiento descendente en su habilidad para matizar los cambios, que puede ser explicado por la falta de información sobre el evento histórico de estudio y al uso de modelos deterministas para explicar los eventos históricos.

El segundo criterio de la temporalidad, es la simultaneidad de los hechos en las explicaciones históricas, que requiere abandonar

el modelo de explicaciones lineales e implementar un modelo de explicaciones estructurales. Esto es, explicar la ocurrencia de un evento histórico a partir de sus funciones dentro de un sistema (Voss & Wiley, 2006). Un ejemplo de progreso en el criterio de simultaneidad se observó en el estudiante 1. En la entrevista 1, el estudiante explicó:

> */Los eventos se desarrollaron uno tras otro (.)/ Porque para darse estos dos tuvieron que llegar cartas / y para ese tiempo las cartas se demoraban harto tiempo en llegar/.*

Esta respuesta evidenció la dificultad para comprender eventos históricos que se desarrollen al mismo tiempo en dos lugares diferentes dentro del estudio de un hecho histórico, sin embargo, muestra un acercamiento a la comprensión de un contexto histórico diferente al del presente. En la entrevista 2, el estudiante argumentó que sí se desarrollaron hechos al mismo tiempo:

> */si, dos, en Pasto y en Bogotá/*

Pero, aunque se presente la simultaneidad, se hace necesario que las explicaciones incluyan todos los criterios del componente para generar un progreso en el nivel de comprensión de la temporalidad. En síntesis, el estudiante 1 mostró un progreso en su habilidad para reconocer que los eventos históricos están integrados por hechos que ocurren de forma simultánea en diferentes lugares. Esto indicó un avance en sus explicaciones históricas a partir de la secuencia de aprendizaje a la que fue expuesto.

El tercer criterio del componente de Temporalidad es la velocidad en los cambios, la cual permite a los estudiantes entender cómo los cambios en los hechos históricos ocurren paulatinamente. Integrar esta comprensión a las explicaciones históricas contribuye a comprender la historia como el resultado de un conjunto de hechos que se interrelacionan en una amplia línea de tiempo. En el estudiante 8 se observaron cambios en este criterio; por ejemplo, en la entrevista

1, al indagar sobre el tiempo de reacción del pueblo de Pasto entre el cierre de los conventos y el inició de la guerra el estudiante afirmó:

> */Es que no sé exactamente la época en que cerraron los conventos/ entonces ahí hay un poquito de duda/ pero de la cerrada de conventos y la lucha del pueblo contra el gobierno, ahí si yo creo que fue muy rápido/.*

En la entrevista 2, al referirse a los mismos eventos, explicó:

> */Es que la guerra de los supremos duro harto…/ mmm.../ no se... / ¿más o menos unos 20 años? /*

Y continuó*:*

> */Mm ¿10 años? / del padre Villota si puedo estar más o menos seguro, porque pues no puede envejecer tan rápido/.*

En la explicación histórica de esta entrevista, se muestra una mayor conciencia de la complejidad de los hechos históricos. En suma, el estudiante progresó en la utilización de herramientas lógicas, como inferir la edad de personajes históricos, para determinar la duración de los eventos; sin embargo, en el participante no se observa claridad en el concepto de cambio histórico, concebido por Lee (2005) como "cambio en el estado de las cosas".

Por otra parte, comprender las consecuencias de los cambios permite al estudiante entender que la historia es un continuo de hechos históricos que conduce a la comprensión de las condiciones actuales. Cuando un estudiante identifica consecuencias de los hechos históricos a largo plazo, se configura una explicación histórica más sofisticada al crear una relación entre el pasado y el presente distinguiendo las particularidades de cada uno. Para ejemplificar el progreso en este criterio, se observa que en la estudiante 6 durante la entrevista 2, consideró que las consecuencias tienen un impacto a mediano plazo:

> */Eh pues lo de Pasto, como nos contaron duraron muchos años en recuperarse/*

Esta explicación se ubica en un nivel 3 en el componente de temporalidad. Es decir, que las consecuencias alcanzan unos años después, pero no se conectan con la actualidad. En la entrevista 3, la estudiante alcanzó un nivel 5 al referir un impacto de las consecuencias del evento histórico que es visible en la actualidad, es decir, a largo plazo:

> */Cambios en la actualidad (…) / que en ese momento ya se empezaron a separar lo que antes era de Colombia, / se empezó a separar y pues poco a poco se ha apequenado más Colombia/.*

Esta explicación evidenció una capacidad para entender la historia a partir de un concepto de continuidad histórica, en lugar de la historia como un evento particular fragmentado. La participante comprendió que la forma como se desarrollaron los hechos históricos en el pasado influye en la construcción social y política del país en el presente. En consecuencia, la estudiante 6 logró un movimiento ascendente en sus explicaciones históricas, respecto a las consecuencias de los cambios debido a que logra conectar los hechos históricos con la actualidad, de forma coherente.

En conclusión, en estos fragmentos se observaron avances en los criterios velocidad en los cambios y consecuencias de los cambios. El criterio simultaneidad también aumentó durante la intervención, pero las explicaciones continuaron siendo de baja sofisticación. El criterio matizar los cambios disminuyó a través de la secuencia de aprendizaje.

3.4.2 Contextualización

Dentro del concepto de contextualización, se presentarán al igual que en el concepto anterior, los criterios con los que se evalúa este concepto y las explicaciones históricas de dos estudiantes que demostraron cambios en la articulación de dichos elementos. El

primer criterio, referencia al contexto de la época, evidencia que el estudiante posee la capacidad de entender que los hechos históricos del pasado presentan diferencias con el presente, esto constituye una aproximación a entender las características de las formas de vida, de la organización social, política y económica que contribuyeron a la ocurrencia del evento histórico. En este caso, la estudiante 6 en la entrevista 1 explicó el presente sin nombrar el pasado para compararlo, mencionando las innovaciones de la modernidad sin explicar las condiciones del contexto de la época en que se desarrollaron los eventos históricos:

> */Obviamente ha cambiado resto de lo que era antes a lo que es ahora, / entonces digamos, / como ustedes decían, / los medios de comunicación, los entendimientos, lo que es ahora Colombia porque hay más guerras, y eso/.*

Durante la entrevista 3, su explicación histórica articuló las diferencias entre pasado y presente a partir de sus experiencias personales:

> */Pues digamos yo pienso que la economía ha cambiado hartísimo porque antes / yo lo considero un ejemplo cotidiano porque mi tía, compró un terreno de 80 m2 para construir su casa, entonces digamos en ese tiempo valía como 100.000 pesos y ahora vale como 100 millones un lote así, porque la economía subió hartísimo, también antes en la época de la guerra de los supremos, eh, había como el trueque que se cambiaban como, te cambio dos vacas por digamos un corral o unas gallinas, también ha cambiado digamos el vestuario/.*

En síntesis, la estudiante 6 logró un progreso en su capacidad de hacer referencias al contexto de la época, debido a que presentó un mayor nivel de complejidad contrastando condiciones del contexto pasado con el presente, pero utilizando como fuentes históricas referencias personales. En este punto, se destaca que la contextualización demanda procesos de percepción y de los juicios que hace una persona respecto a cierta información, que dependen de pensamientos, opiniones, preferencias y motivaciones, que no son absolutos ni estáticos.

El segundo criterio, uso de fuentes historiográficas, implica explicaciones históricas con mayor validez que se apartan de las opiniones personales y el sentido común de los estudiantes. Esto se vio más utilizado en forma explícita respecto al aprendizaje en las sesiones y las fuentes históricas que se utilizaron en estas, así como durante las clases de ciencias sociales y a las lecturas realizadas por los investigadores. Otros estudiantes utilizaban fuentes de forma implícita, como nombrar características de las imágenes o fotografías que se habían utilizado sin referirse a estas específicamente. En la entrevista 1, el estudiante 8, integró en sus explicaciones históricas, referencias a conocimientos adquiridos durante la secuencia de aprendizaje:

> */Como vimos en la pasada sesión, la gente ya tenía miedo y ya no lo hacían pues por si querían ser religiosos, sino por el miedo de que el padre Villota les hiciera algo, / ya luego ya se independizaron del padre Villota y lo que les importaba era independizarse/.*

En la entrevista 2, el mismo estudiante utilizó las fuentes de forma implícita, al referirse a las características físicas de un personaje histórico vista en una fotografía durante el desarrollo de las sesiones:

> */Mm ¿10 años? del padre Villota si puedo estar más o menos seguro, porque pues no puede envejecer tan rápido/*

En este caso, es posible distinguir una forma de procesar la información, basada en la localización y reproducción de información literal, teniendo en cuenta que el estudiante citó las fuentes de información, pero no estableció inferencias válidas históricamente a partir de estas. En este estudiante no ocurrió un progreso de nivel, sin embargo, utiliza fuentes de información de forma explícita e implícita.

El uso de fuentes históricas se dio en varios niveles a partir de las referencias que estos utilizaban para la creación de sus explicaciones históricas. En las entrevistas no se desarrollaron preguntas específicas dirigidas a indagar sobre las fuentes de información que utilizaban

los estudiantes, con la intención de observar cómo los estudiantes espontáneamente se referían a los documentos históricos. Sáiz (2013) distingue tres niveles cognitivos para el uso de fuentes históricas (bajo, medio y alto), que se diferencian en la forma de procesar la información, desde la localización y la reproducción de información literal en el nivel bajo, pasando por la comprensión y síntesis de la información que es citada en un nivel cognitivo medio; hasta el análisis, evaluación y aplicación de la información (para crear nueva información) a partir de inferencias, utilizando las fuentes de forma intertextual y multiperspectiva en el nivel alto. A partir de las explicaciones de los estudiantes, se les puede posicionar en esta jerarquía en los niveles bajo y medio, teniendo en cuenta que algunos estudiantes citan las fuentes de la información que utilizan, pero, en general, ellos se limitan a reproducir y sintetizar la información para responder a las preguntas. En esto se denota la dificultad para crear inferencias, especialmente, en preguntas de temporalidad como "*¿Qué otras cosas podrían haber sucedido?*" o "*¿Pasaron algunos otros hechos entre el hecho A y el hecho B*?". En la investigación en la que se propone esta jerarquía, el autor discute que: "la mera presencia de fuentes históricas no supone un enriquecimiento cognitivo de los aprendizajes del alumnado y tampoco equivale a formar el pensamiento histórico" (Sáiz Serrano, 2013, p. 60).

En las entrevistas con los estudiantes fue posible identificar que entre las fuentes de conocimiento que citaban para responder algunas preguntas, se referenciaban los aprendizajes de la clase y otros conceptos del desarrollo histórico del país, considerados como datos que 'todo el mundo debería saber'. En este sentido, los estudiantes demostraron algunos conocimientos como el asentamiento europeo, los desarrollos tecnológicos y la expansión de derechos a grupos antes marginados como los esclavos. Estos hallazgos coinciden con el planteamiento de Barton (2010), quien además concluye que los estudiantes que han terminado recientemente la primaria, conciben desarrollos sociales y políticos de larga duración, particularmente relacionados con su historia nacional, pero tiene dificultades para expresar un conocimiento detallado de personas o acontecimientos

específicos que puedan postular como ejemplo de los desarrollos mencionados.

Sin embargo, se observa que las explicaciones acerca de por qué los personajes históricos toman algunas decisiones, incluyen más elementos inferenciales a partir de fuentes específicas, acompañadas de experiencias personales y creencias, por lo que para los estudiantes es más sencillo responder a las preguntas sobre las motivaciones de los personajes que a las preguntas que solicitaban relaciones causales en el tiempo o diferenciación entre contextos específicos. De este modo, se observa un contraste con la investigación de Suárez-Suárez (2012), en la cual 60 alumnos de 3° de magisterio en España, después de 20 sesiones de intervención sobre la construcción del conocimiento histórico, presentan más dificultades para inferir motivos implícitos, que requerían una interpretación global del hecho histórico, y menos dificultad para la creación de esquemas en la temporalidad causa-efecto.

En suma, en el componente contextualización se evidenció progreso en el criterio referencia al contexto de la época, y el criterio uso de fuentes historiográficas se mantiene estable a lo largo de la intervención.

3.4.3 Empatía

Por último, en el componente empatía, en el cual se observaron las transformaciones a partir de la intervención, es posible identificar cómo los estudiantes integran el conocimiento de las motivaciones e intenciones de los personajes históricos en sus explicaciones sobre los hechos. Para esto, se analizan fragmentos de las entrevistas que permiten evidenciar los cambios producidos en los criterios: uso de estereotipos, juicios morales y referencia a motivaciones e intenciones de los personajes históricos.

Se considera que el uso de estereotipos interfiere en la producción de explicaciones históricas sofisticadas debido a que se establecen

categorías basadas en prejuicios (e.g. clase social, ocupación) como causas del comportamiento de los personajes históricos. En el caso de las entrevistas aplicadas, se observó que los estudiantes utilizan dos tipos de estereotipos: a partir de la ocupación del personaje histórico y, a partir de la idea de cómo eran las personas en ese tiempo. El estudiante 7 en la entrevista 1 y 2 demostró un estereotipo a partir de la ocupación del personaje histórico referido:

> */Porque pues él era padre y los conventos son así como religiosos, eso era lo que a él le gustaba, era lo que había hecho prácticamente toda su vida/*

También para explicar por qué el personaje prohibía celebrar unas fiestas:

> */Porque era padre y era como muy religioso y los padres se comportan así/.*

En este caso, el estudiante presentó el uso de preconcepciones de la vida cotidiana, por ejemplo, sus creencias sobre los modos de vida y los comportamientos de las personas religiosas, lo que constituye una variable que se interpone en el proceso de aprendizaje (Lee, 2005). Un segundo ejemplo se manifiesta en la explicación de la estudiante 5 en la entrevista 1, quien se basó en la época en que vivieron los personajes históricos para explicar su comportamiento:

> */Porque digamos la gente era menos formada, civilizada y digamos, era como más a la iglesia que ahora, porque ahora, antes había una sola religión que era el catolicismo, digamos que ahora están los tabús, el islam y todo eso/.*

La explicación anterior, mostró un problema común al explicar un evento histórico y los resultados que conlleva, que consiste en formular análisis desde las formas de pensar actuales, haciendo difícil lograr un análisis de todas las situaciones, causas y contextos que llevan a los eventos históricos (Lee, 2005).

Respecto al criterio de juicios morales es posible concluir que, integrar los juicios morales personales dificulta la generación de empatía histórica con el personaje histórico, juzgando sus acciones y decisiones desde los valores del estudiante y no desde la información acerca de las condiciones del sujeto histórico. En este punto, se observa que algunos estudiantes fundamentaron sus explicaciones históricas en lo que ellos consideran correcto o incorrecto pasando por alto la situación del personaje histórico. La estudiante 3, a lo largo de las tres entrevistas, manifestó opiniones que emplean esta forma de acercamiento al personaje histórico. Por ejemplo, en la entrevista 1 afirmó respecto a José María Obando:

> */Dejar la escuela, para cumplir sus sueños (…) / pues es una decisión positiva porque quería cumplir sus sueños, pero al mismo tiempo negativa porque no alcanzó a terminar sus estudios para ser mejor intelectualmente/.*

Durante la entrevista 2:

> */Dejó de estudiar para ser padre. / Pues negativa porque no terminó sus estudios (…) / porque sin estudiar no tendría tantas posibilidades/.*

Estas afirmaciones están basadas principalmente en el juicio desde el presente acerca de la importancia de la educación en la actualidad, sin embargo, la estudiante no análizó ni cuestionó el significado de esta decisión en el momento histórico en el que vivía el personaje. En la Entrevista 3, la estudiante construyó la siguiente explicación histórica:

> */Tomás Cipriano de Mosquera se separó de la presidencia porque formó una ley contra las movilizaciones, / (fue una decisión) positiva pues porque él no quería que lo criticaran o le hicieran algo malo por la decisión que había tomado/.*

La explicación anterior reflejó un mayor acercamiento a la comprensión de las intenciones de los personajes a partir de sus contextos utilizando además información adicional dada durante el desarrollo de la entrevista. Respecto a la forma como la empatía puede intervenir en el estudio de la historia, Carretero y Limón

(1993) consideran que esta no solo usa explicaciones causales de tipo estructural, sino también de tipo intencional en las que los motivos e intenciones de los agentes históricos cumplen una función fundamental. En suma, la estudiante obtuvo una ganancia cognitiva, ya que realiza una transición entre hacer estereotipos de profesión o época hacia explicar la participación del personaje histórico con argumentos de su cotidianidad, sin embargo, la estudiante se mantuvo en un nivel de explicación basada en el presente.

Señalar las motivaciones e intenciones de los personajes demuestra un esfuerzo del estudiante por situarse en el lugar del personaje histórico para comprender las experiencias subjetivas de este, respecto al momento histórico. Como muestra de este criterio, la estudiante 5 demostró las diferencias en sus explicaciones sobre las razones del comportamiento de las personas en la entrevista 1 y 3. En la primera entrevista explicó el comportamiento del personaje a partir de emociones propias:

> */La gente se sentía como insegura porque digamos que después de una guerra eso es normal que se tiendan a poner como inseguros, porque no sé cómo decirlo también, sienten que les pueden hacer algo o algo así/.*

En la entrevista 3, utilizó algunas referencias a eventos que el personaje histórico vivió e intentó articularlos a sus motivaciones e intenciones:

> */Por tal vez la avaricia, digamos de tener más poder, entonces ellos dirán como, él me está quitando este territorio entonces yo lo voy a tomar. / Entonces cuando Mosquera se puso de presidente, entonces él le quito el gobierno a Herrán, entonces como que Herrán le cogió como que envidia, como que quería tener más poder, entonces pues claro, ahí empezaron las distancias/.*

En este fragmento, la estudiante construyó una explicación histórica un poco más compleja, intentando integrar la información obtenida, a través de la fuente histórica (relato sobre la biografía de Pedro Alcántara de Herrán después de la guerra), con lo que ella

imaginó que pudo haber sentido o pensado el personaje histórico. Respecto a esto, Lee y Shemilt (1984, citados en Domínguez, 1986), consideran que la empatía es una habilidad cognitiva que involucra una imaginación controlada, es decir, que las situaciones se imaginan teniendo en cuenta bases historiográficas válidas. En consecuencia, la estudiante 5 integró a su explicación histórica justificaciones de las acciones de los personajes históricos. Respecto al componente empatía, se concluye que los fragmentos evidencian avances en todos los criterios predeterminados en la categoría.

A partir del análisis de las entrevistas, es posible concluir que se presentaron transformaciones en las explicaciones históricas de los estudiantes entrevistados. Se observaron transformaciones en la utilización de los criterios: simultaneidad, velocidad en los cambios, consecuencias de los cambios, referencias al contexto de la época, uso de estereotipos, uso de juicios morales basados en el presente y referencias a motivaciones e intenciones de los personajes históricos. Los criterios que limitaron el avance al siguiente nivel son matizar los cambios y el uso de fuentes historiográficas, en los que los estudiantes demostraron que no logran integrar toda la información obtenida durante la secuencia de aprendizaje en sus explicaciones históricas.

3.5 Discusión

En este estudio se reveló que antes de la intervención con una secuencia de aprendizaje, los estudiantes se ubicaron en un nivel intermedio de CEH, es decir, ellos están en la capacidad de entender las consecuencias de los hechos históricos pasados en el presente, explicando la participación de los personajes a partir de argumentos personales y nombrando el pasado desde la información derivada de su conocimiento cotidiano. Durante y después de la intervención, los estudiantes revelaron transformaciones en una de las tres dimensiones intervenidas, específicamente, en el componente *empatía*, en la medida que los estudiantes mostraron mayor conciencia de las motivaciones e intenciones de los personajes históricos. Por su parte,

no se presentaron transformaciones en las categorías de *temporalidad* y *contextualización*.

No obstante, aunque los estudiantes continuaron formulando explicaciones basadas en el presente para comprender el pasado, cualitativamente se identificaron transformaciones en la complejidad de las explicaciones históricas en subgrupos de estudiantes, quienes incrementaron el nivel de sofisticación de la explicación a partir del uso de algunos criterios específicos tales como matizar los cambios en líneas temporales, el uso de estereotipos, referencias al contexto de la época pasada, uso de la simultaneidad de eventos, compresión de la velocidad en los cambios históricos, establecimiento de las consecuencias de los cambios, y referencias al contexto de la época (también en Saíz, 2013). A pesar de estas transformaciones locales, los estudiantes no lograron avanzar a otros niveles de desarrollo a través de la intervención, ya que ellos no revelaron el uso total de los indicadores evaluativos de la siguiente categoría de nivel de desarrollo, por lo que se entiende que las transformaciones en estos estudiantes se realizan por piezas o fragmentos, y no como una estructura total y coherente, de acuerdo a lo esperado en este estudio.

A pesar que la CEH, entendida como una estructura coherente, no se transformó, el análisis de los casos particulares de quienes incrementaron su nivel total de CEH reveló que los estudiantes en el proceso de intervención transformaron su formulación de las explicaciones desde la forma de referirse a los hechos diferenciando entre pasado y presente (e.g. "*En ese tiempo, la comunicación era difícil*"/ "*Pues como ahora son más modernas las cosas*"), hasta otras construcciones más complejas sobre las motivaciones de los personajes ligadas al contexto y a la temporalidad en que se desarrolla el suceso (e.g. "*Por ejemplo la economía, eso lo vimos hace poco, que antes era difícil importar, porque antes se dividían era en la gran Colombia, toda la gran Colombia, no por departamento*"). Ellos también usaron herramientas expertas tales como uso de fuentes históricas validadas (e.g. textos históricos, imágenes, pinturas, relatos biográficos) y uso de conceptos disciplinares. Al mismo tiempo, que indagaron a partir de preguntas sobre las motivaciones e intenciones de los personajes

históricos como motores de la historia (también en Da Silva Pereira, 2013). Específicamente, en la categoría empatía, estos estudiantes evidenciaron un progreso en su capacidad de involucrarse con el objeto de estudio de la historia, desde una perspectiva del pasado.

Los hallazgos de transformaciones "por piezas de la estructura" en la comprensión de los estudiantes que participaron en este estudio permiten inferir que la metodología de juego de roles es una vía posible para el desarrollo del pensamiento histórico, el cual incluye la habilidad para comprender empáticamente, además de la construcción racional por medio de relaciones causales basadas en fuentes históricas validadas (Sáiz Serrano, 2013) comprendieron procedimientos historiográficos para presentar y recolectar datos, así como para reconstruir la historia a través de la narración. Como se mencionó en la introducción, la utilidad del juego de roles en la enseñanza de la historia radica en posibilitar procesos cognitivos que les permiten situarse en el lugar de otra persona, esto implica un cambio progresivo en las perspectivas desde las que entienden su realidad, y le facilitan una reflexión sobre sus puntos de vista y las experiencias de otros, de una forma lúdica (Garaigordobil, 1995). Vella (2013) argumenta que la participación de los estudiantes en aproximaciones más constructivas como la creación de narrativas, favorece la adquisición de un sentido de apropiación de sus interpretaciones, las cuales fueron desarrolladas a partir de fuentes históricas primarias.

Durante las entrevistas realizadas a lo largo del proceso de intervención con la secuencia de aprendizaje, los estudiantes hicieron un mayor esfuerzo por entender los eventos a partir de las perspectivas de los personajes históricos, y, por tanto, por formular explicaciones, acordes a sus motivaciones e intenciones. En varios ejemplos encontrados durante las entrevistas existen intentos por explicar los comportamientos y decisiones de los personajes a partir de sus emociones, de sus ocupaciones o de sus modos de vida. Este cambio, aunque no logra llegar a una CEH en el nivel más alto, constituye un primer acercamiento a este nivel, mostrando la utilidad y pertinencia de la estrategia pedagógica de juego de rol en

el desarrollo de la comprensión empática histórica. En este sentido Da Silva- Pereira (2013) afirma que, en el juego de rol se da mayor sentido al conocimiento y lo hace más fácil de entender, ya que facilita el proceso empático que ocurre entre los alumnos y facilita que el profesor o investigador comprenda cómo el alumno desarrolla sus ideas históricas.

Adicional al cambio en la empatía, el juego de rol produjo un efecto de incremento en el interés por aprender la historia. El juego de roles posee una dimensión lúdica que despierta emociones de familiaridad, cargadas de sensaciones agradables, por lo que las clases se desenvuelven en niveles de desinhibición más elevados que las estrategias convencionales, facilitando la empatía (Matas-Terrón, 2008). El enfoque de Inversión de Personajes empleado durante la secuencia de aprendizaje, permitió que los participantes experimentaran varias perspectivas del hecho histórico. Matas-Terrón (2008) considera que la inversión de personajes consigue desarrollar mejor comprensión de los hechos y de los personajes, así como un respeto mutuo entre los participantes.

A pesar de las ventajas en la adquisición de habilidades en el aprendizaje de la historia, también es necesario tener en cuenta los requerimientos de utilizar esta estrategia en las aulas de clase. La preparación y el tiempo que exigen, son factores a tener en cuenta para su implementación. Los currículos escolares plantean las temáticas mínimas que deben ser impartidas en cada asignatura durante el periodo escolar, por consiguiente, los docentes no pueden tardar más de las horas establecidas en un tema específico. Una solución planteada por esta investigación es la inclusión del juego de rol en los libros de texto escolares, como actividades iniciales o introductorias, para desarrollar las habilidades que los estudiantes requieren para entender los hechos históricos de estudio. Respecto a este tema, Da Silva Pereira (2013) aclara que no es simplemente jugar el rol, sino que debe seguir un rigor que comprenda fuentes históricas reconocidas (e.g. escritas, iconográficas), una comprensión contextualizada y habilidades suficientes de comunicación. En esta investigación, la secuencia de aprendizaje integraba el juego de roles

de forma sistemática, siguiendo un procedimiento dirigido a facilitar el desarrollo de narrativas a partir de fuentes históricas reconocidas, proponiendo la comunicación en el ejercicio de la reconstrucción histórica.

En contraste, la educación tradicional se ha caracterizado por la carencia de comunicación en la relación alumno docente, en donde se privilegian las clases magistrales y en la que la comunicación en el proceso educativo, unidireccional del profesor hacia el alumno (Palacios, 1984). El juego de roles facilita el proceso comunicativo entre los dos sujetos educativos y amplía las posibilidades de la evaluación que puede hacer el profesor del aprendizaje del estudiante (Da Silva Pereira, 2013).

Por el contrario, en la temporalidad, la metodología no produjo cambios considerables, específicamente en el criterio de matizar los cambios. La literatura sugiere que, en el momento de aprender sobre un momento histórico determinado, se requiere comprender las dimensiones temporales relacionadas específicamente con elementos como la simultaneidad; además de cuestionarse respecto a hace cuánto tiempo sucedió, qué tiempo lo distancia de otros eventos ya estudiados y qué términos temporales (años, siglos, periodo) utilizamos para referirnos a ese momento (Barton, 2010). La secuencia de aprendizaje permitía cuestionarse sobre estos elementos, pero el juego de roles no necesariamente desarrollaban la articulación de este componente. Los estudiantes comprendían la distancia con otros momentos históricos utilizando referencias como la guerra de la independencia, que también utilizaban para expresar hace cuánto tiempo había sucedido la guerra de los supremos (evento histórico estudiado), aunque los expresaban en términos de "muchos años", en lugar de utilizar términos más apropiados como décadas.

En síntesis, se evidenció que el juego de rol es una estrategia que posibilita la CEH, especialmente, en el componente Empatía, logrando que los estudiantes se identifiquen con las motivaciones e

intenciones de los personajes históricos, y así mejoren su comprensión del pasado.

3.6 Conclusiones

Los cambios cualitativos sobre los niveles de la comprensión empática histórica de los estudiantes consistieron en una mejora en la empatía de estos hacia las motivaciones e intenciones de los personajes históricos, pero no se encontraron cambios en los componentes temporalidad y contextualización. Las explicaciones históricas en los estudiantes no mostraron transformaciones en la capacidad para articular los componentes empatía, temporalidad y contextualización de forma progresiva durante la intervención, sin embargo, se observan cambios en algunos casos particulares, en donde se incluyen algunos criterios integrando las características establecidas para el avance de la comprensión empática histórica.

El diseño de la intervención basada en el juego de roles y la metodología de evaluación fueron pertinentes para reconocer cómo los estudiantes articularon en sus explicaciones la empatía, la temporalidad y la contextualización a la variable comprensión empática histórica. En este sentido, el análisis de los datos cualitativos facilitó comprender las particularidades en los cambios (Creswell & Plano-Clark, 2011).

Para finalizar, aprender historia permite a los seres humanos ubicarse en un contexto y tiempo específico, entendiendo cada uno en su singularidad como el resultado de múltiples causas que los convierten en seres históricos. Por esto, la intervención contribuyó a lograr un mayor acercamiento de los estudiantes a la realidad histórica, integrando las metodologías disciplinares y el conocimiento experto, reconociendo la relevancia del aprendizaje escolar de la historia. Así mismo, se considera que un aporte para el sector educativo consistió en una evaluación más científica de las propuestas de intervención y la creación de metodologías más adecuadas de enseñanza de la historia.

3.7 Referencias

Ashby, R., & P. Lee. (1987). "Children's Concepts of Empathy and Understanding in

History." En Portal, C, *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). London: Falmer.

Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, *Volumen* 9, 97-113. Recuperado de https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/1913622-12-2019

Barton, K. C. y Levstik, L. S. (1998). "It wasn't a good part of history": National identity and students' explanations of historical significance. *Teachers College Record, Volumen* 99 (3), 478-513.

Bermúdez, A. y Jaramillo, R. (2001) Development of historical explanations in children, adolescents and adults, En Dickinson, A.; Gordon, P. & Lee, P. *International Review of History Education*, (pp. 146 – 167). London: Woburn Press.

Burke, P. (1993). Historia de los acontecimientos y el renacimiento de la narración. En Burke, P., Aristu, J., y Arribas, J. M. *Formas de hacer historia* (pp. 287-306). Madrid: Alianza.

Cabreira Conci, T. (2010). Narrativa Histórica: uma nova perspectiva em sala de aula. Desafios da aprendizagem na perspectiva da educação histórica. *Anais do 3o Seminário de Educação Histórica*. pp. 49-58.

Carretero, M., y González, M., F. (2011) La "mirada afectiva" en la historia: lectura de imágenes históricas e identidad nacional en Argentina, Chile y España. *Quaderns Digitals*, *Volumen* 37. Recuperado en https://www.academia.edu/36499465/Im%C3%A1genes_identidad_y_diversidad_apuntes_sobre_la_comprensi%C3%B3n_de_los_estudiantes_y_el_an%C3%A1lisis_de_libros_de_textos_escolares_en_Argentina

Carretero, M., y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje. Volumen* 62, 153-167. Recuperado en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48433

Da Silva Pereira, J. (2013). Algumas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de RPG no Ensino de História. En *XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento históricos e diálogo social.* Recuperado en http://www.snh2013.anpuh.org/site/anaiscomplementares

De Garay, Graciela. (2010). El agua en la memoria: cambios y continuidades en la ciudad de México, 1940-2000. *Secuencia, Volumen* 78, 215-221. Recuperado en 10 de febrero de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482010000300011&lng=es&tlng=es.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía.

Infancia y aprendizaje, *Volumen* 34, 1-21. Recuperado en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926292

Figueroa, E. (2015). Historia y sociedad en la Guerra de los Supremos 1839-1842. *Revista Prócer, Volumen 1,* 22-29. Recuperado en https://www.academia.edu/22225068/PRIMEROS_HOMENAJES_A_LOS_MÁRTIRES_DE_LA_INDEPENDENCIA_COLOMBIANA

Fronza, M. (2010). As histórias em quadrinhos e a educação histórica: uma proposta de investigação sobre as ideias de objetividade histórica dos jovens. Desafios da aprendizagem na perspectiva da educação histórica. *Anais do 3o Seminário de Educação Histórica* (pp. 59-78). ISBN: 978-85-64776-01-2.

Garaigordobil, M. (1995). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. *Boletín de Psicología*, *Volumen 49*, 69-86. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268810916_GARAIGORDOBIL_M_1995_Evaluacion_de_una_intervencion_psicologica_en_indicadores_del_desarrollo_moral_Boletin_de_Psicologia_49_69-86

Gilar Corbi, R. (2003). *Adquisición de habilidades cognitivas: factores en el desarrollo inicial de la competencia experta* (Tesis Doctoral inédita). Universidad De Alicante Recuperado en https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9906/1/Gilar-Corbi-Raquel.pdf

Hempel, C. G. (2005). *La explicación científica: estudios sobre la filosofía de la ciencia.* Paidós. España: Barcelona

Johnson-Laird, P.N. (1996). Images, models, and propositional representations. In De Vega et al. *Models of visuospatial cognition* (pp. 90-127). New York: Oxford University Press.

Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. En Donovan, M. S., y Bransford J. D. (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom*

(pp. 31-77). Washington D.C: The national academyies press.

Linares, A. (31 de agosto de 2013). Historia: La Gran materia olvidada en las aulas.

Editorial El Tiempo. Recuperado de: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13038111

Matas–Terrón, A. (2008). *Los juegos de Rol: Un acercamiento psicopedagógico*. España: Ediciones Adiesoc.

Palacios, J. (1984). La cuestión escolar: críticas y alternativas. *Cuadernos de Pedagogía*, *Volumen 39*. Barcelona: Laia.

Pagés, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cadernos CEDES Campinas, Volumen 30* (82), 281-309, doi: 10.1590/S0101-32622010000300002

Piaget, J., y Teoricos, A. (1976). *Desarrollo cognitivo*. España: Fomtaine.

Piaget, J. (1999). *Psicología de la Inteligencia.* España: Editorial Critica

Molina Puche, S., y Egea Zapata, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *Volumen 33* (1). Recuperado en http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos

Reisman, A., y Wineburg, S. (2012). Ways of knowing and the history classroom: Supporting disciplinary discussion and reasoning about texts. In M. Carretero (Ed.), *History education and the construction of identities* (pp. 171-188). Charlotte, NC: Information Age.

Sáiz, J. (2013) Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío, Volumen 39*. ISSN: 1139-6237. Recuperado en http://clio.rediris.es”

Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales. Volumen* 27, 43-66. Recuperado en file:///D:/Downloads/2648-11284-1-PB.pdf

Shemilt, D. (1984). "Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom."

In A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers (Eds.) *Learning History*, (pp. 39–84). London: Heinemann.

Solaz-Portolés, J. J. y Sanjosé, V. (2008). Conocimiento previo, modelos mentales y resolución de problemas. Un estudio con alumnos de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *Volumen 10* (1). Recuperado en https://redie.uabc.mx/redie/article/view/180/852

Sotelo, J. S. (2006). El pensamiento Histórico, sus habilidades y consecuencias. En J. S. Sotelo (Ed.) *Narrar y aprender historia, (*pp. 93 – 134). UNAM. México D.F: México.

Suárez, M. Á. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria: La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, Vol. 26, pp. 73-93. Recuperado en https://core.ac.uk/download/pdf/71008012.pdf

Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educative Psychological Review. Volumen 20*, 87–110. doi 10.1007/s10648-007-9056-1

Vella, Y. (2013). Combating Islamophobia through History Teaching. *Eckert. Beiträge*, *Volumen* 3. Recuperado en http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2013-00056.

Vicent, N. (2013). El método del caso en la formación inicial del profesorado de secundaria y bachillerato en el área de ciencias sociales. Íber *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Volumen 74,* 75-83. Recuperado en http://hdl.handle.net/11162/189537

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought & Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. España: Barcelona.

Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo del sistema nervioso. La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño.* México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Voss, J. F., & Wiley, J. (2006). Expertise in history. En Ericsson K., A.; Charness, N.; Feltovich, P., J. & Hoffman, R., R. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press

Apéndice

Apéndice A. *Formato de Entrevistas*

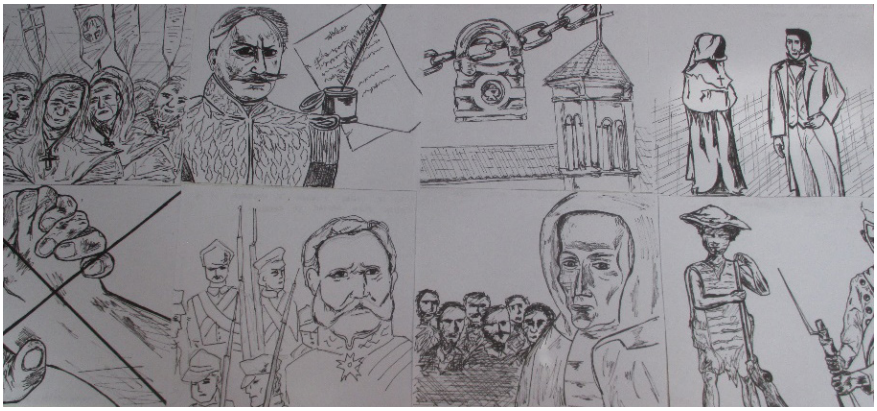
Entrevista 1

1. Secuencia de imágenes (4 Imágenes)

- Entre los hechos que se presentan acá, ¿sucedieron más cosas, o pasó un hecho inmediatamente después del otro?
- ¿Algunos de estos hechos sucedieron de forma simultánea, es decir, al mismo tiempo?
- ¿Los hechos sucedieron de forma rápida o lenta? ¿Cuánto tiempo duraron?
- ¿Cuál fue el impacto de los cambios que se produjeron?

2. Escoger a un personaje.

- Escoge a un personaje que se haya trabajado en el juego de roles.
- Nombra una decisión que este personaje haya tomado.
- ¿Esta decisión fue positiva o negativa? ¿Para qué o para quien fue positiva o negativa?
- ¿Si la persona estuviera presente en el 2015 tomaría la misma decisión?
- ¿Cuáles son las diferencias entre estas dos épocas?



Imágenes utilizadas para la entrevista 1 y 2

Entrevista 2

1. Secuencia de imágenes (8 imágenes con título)

- Entre los hechos que se presentan acá, ¿sucedieron más cosas, o pasó un hecho inmediatamente después del otro?
- ¿Algunos de estos hechos sucedieron de forma simultánea, es decir, al mismo tiempo?
- ¿Los hechos sucedieron de forma rápida o lenta? ¿Cuánto tiempo duraron?
- ¿Cuál fue el impacto de los cambios que se produjeron?

2. Escoger a un personaje.

- Escoge a un personaje que se haya trabajado en el juego de roles.
- Nombra una decisión que este personaje haya tomado.
- ¿Esta decisión fue positiva o negativa? ¿Para qué o para quién fue positiva o negativa?
- ¿Si la persona estuviera presente en el 2015 tomaría la misma decisión?
- ¿Cuáles son las diferencias entre estas dos épocas?

Entrevista 3

Temporalidad

Se presentan dos imágenes, una del pasado y una del presente, las dos hacen referencia a una ciudad normal con la gente en un punto de encuentro cotidiano.

- ¿Cuáles son las diferencias entre la época de la guerra de los supremos y la actualidad en Colombia?
- ¿Existen cambios que sucedieron en ese momento que tengan consecuencias en la actualidad?
- ¿Considera que actualmente podría ocurrir un hecho similar a la guerra de los supremos?

Contexto

- ¿Cómo se compraba y se vendía en la época de la guerra de los supremos?
- ¿Cuál era el producto más común en la época de la guerra de los supremos?
- ¿En la actualidad, la religión interviene en la formulación de las leyes y en las decisiones que toma el gobierno?
- ¿Han sucedido cambios en las formas en como los pueblos están organizados en Colombia desde la guerra de los supremos hasta hoy?

Empatía

Lectura de una biografía sobre uno de los personajes.

- Nombra una decisión que este personaje haya tomado.
- ¿Esta decisión fue positiva o negativa? ¿Para qué o para quien fue positiva o negativa?
- ¿Si la persona estuviera presente en el 2015 tomaría la misma decisión?
- ¿Cuáles son las diferencias entre estas dos épocas?

CAPÍTULO 4. **LAS EXPLICACIONES DE AULA COMO UNA VÍA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO**[13]

Virgelina Castellanos-Páez [14]
https://orcid.org/0000-0003-4525-105X
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Claudia Patricia Navarro-Roldán [15]
https://orcid.org/0000-0001-6742-4797
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

4.1 Problema de investigación

Enseñar historia es orientar al estudiante a *pensar históricamente.* La enseñanza de la historia en la escuela es una excusa para posibilitar en el estudiante la capacidad de analizar, evaluar y construir representaciones del pasado, a partir del análisis de las evidencias

---

13 Los hallazgos aquí presentados hacen parte del proyecto *Explicaciones históricas y formas de enseñar la historia en Educación básica,* financiado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), código SGI 1596.

14 Magíster en Educación, profesora asistente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación de la UPTC. Correo: virgelina.castellanos@uptc.edu.co

15 Doctora en Psicología de la Universidad de los Andes, profesora asociada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc) y miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación de la UPTC. Correo: claudia.navarro@uptc.edu.co

históricas, con la finalidad de comprender y transformar el contexto presente. Supondría entonces, el aprendizaje no solo de los elementos conceptuales historiográficos (e.g. temporalidad, causalidad) sino la posibilidad de construir y reconstruir el conocimiento histórico a través del uso de métodos disciplinares (e.g., evaluación de evidencias históricas), con miras a comprender los cambios sociales a través del tiempo (Domínguez, 2015; Santisteban, 2010).

La evidencia empírica revela que el conocimiento histórico, generalmente, se enseña a partir de la recuperación memorística de datos específicos (e.g., fechas, personajes relevantes, sucesos particulares), la narración de acontecimientos históricos con información fragmentada o discursos históricos poco críticos (Carretero & Castorina, 2010, Megill & McCloskey, 1987; Toledo & Gazmuri, 2009; Wineburg, 2001). Estas formas de construir el conocimiento del pasado de la sociedad en la escuela, no posibilitan los recursos necesarios para que los estudiantes desarrollen competencias esperables en el aula de clase, particularmente, competencias de formación del pensamiento histórico tales como el uso y evaluación de distintas fuentes de información histórica, pensamiento crítico y reflexivo, comprensión temporal y multicausal de los fenómenos históricos, entre otras (Obregón, 2004; Santisteban, 2010).

Las formas en que el profesor estructura y construye el conocimiento histórico en el aula, andamia o soporta la forma en cómo los estudiantes construyen sus propias explicaciones sobre el pasado de la sociedad (Navarro-Roldán & Reyes-Parra, 2016; Navarro-Roldán & Castellanos-Páez, 2017). De manera que, tanto los elementos discursivos y procedimentales que el maestro pone a disposición de los estudiantes con quienes interactúa, como los recursos estructurales (a nivel conceptual y procedimental) e informacionales (e.g., quienes participaron, en donde, cuando), posibilitan o restringen la forma en que el estudiante construye su propio conocimiento histórico. Por ello, aproximarse al análisis de cómo se desarrolla el pensamiento histórico para conocer los elementos que potencian o restringen su proceso de interacción en

los contextos escolares, como zonas de desarrollo próximo, es un desafío para los investigadores de la cognición y la educación.

Wineburg (2001) plantea que, las habilidades de pensamiento histórico tales como la comprensión e interpretación de los fenómenos históricos y el uso de fuentes, entre otras, no son capacidades naturales o evolutivas del individuo. Por el contrario, son capacidades que se aprenden y que, por lo tanto, requieren del discurso histórico del maestro y las actividades que este desarrolla como un mediador fundamental en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias y experticias para construir conocimiento en este dominio particular.

En esta dirección, las preguntas de investigación que orientaron el estudio fueron ¿cómo se construye el conocimiento histórico en los procesos de interacción entre maestro y estudiantes? y ¿cómo los recursos explicativos del maestro pueden favorecer o restringir la formación de pensamiento histórico en los estudiantes? A partir de la investigación realizada desarrollaremos estas preguntas, no sin antes dilucidar la perspectiva teórica asumida.

4.2 Fundamentación teórica

Desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, el pensamiento es un proceso psicológico superior que permite la construcción de significados en el contexto escolar (Plá, 2005). El pensamiento se desarrolla sobre la base de micro relaciones sociales que se dan dentro del aula, mediadas por diferentes instrumentos (e.g., elementos discursivos y explicaciones del maestro, procesos de interacción entre el maestro y los estudiantes en las clases de historia) y artefactos culturales (e.g., textos escolares, uso de preguntas de reflexión y de indagación).

En este estudio, el pensamiento histórico es un proceso de construcción de conocimiento, sobre la base de una serie de razonamientos y procedimientos con el fin de describir, comparar

y explicar fenómenos históricos sobre el pasado de la sociedad (Plá, 2005). Para ello, los individuos requieren cuestionar y contextualizar los hechos del pasado en relación con el presente, hacer uso de los conceptos sustantivos (i.e., conceptos de primer orden) y meta-conceptuales (i.e., conceptos de segundo orden) [16] y respaldar sus argumentos con fuentes históricas (van Drie & van Boxtel, 2008). Por su parte, el aula de clase es un escenario de participación que permite la construcción colectiva del conocimiento entre el maestro y los estudiantes, y que el maestro cumple un rol mediador en el proceso de construcción y desarrollo del pensamiento histórico, desde el uso de diferentes estrategias y la generación de conflictos socio cognitivos durante el proceso de interacción con los estudiantes que posibilitan las formas en que el estudiante construye su conocimiento (Cazden, 1983, 1988).

4.2.1 ¿Por qué formar el pensamiento histórico en la escuela?

En primer lugar, es necesario comprender el lugar de la historia en el escenario escolar, partiendo de la siguiente definición de Historia propuesta por Leinhardt, Stainton y Virji (1994):

> Un proceso de construcción, reconstrucción e interpretación de hechos pasados, ideas e instituciones, a partir de evidencias, que permiten comprender y dar significado sobre qué y quiénes somos hoy. El proceso consiste en diálogos con voces alternativas del pasado, con personas que registraron el pasado y con estudios que interpretan la actualidad. El proceso también incluye la construcción de narrativas coherentes, narrativas potentes que describen e interpretan los acontecimientos, así como la información cuantitativa y cualitativa desde una perspectiva teórica (p. 88).

A partir de la definición de Leinhardt, Stainton y Virji (1994), la Historia que queremos construir, reconstruir e interpretar en los

16 Los conceptos sustantivos o de primer orden se refieren a fenómenos históricos, estructuras, personas y períodos (e.g., Faraón, feudalismo, democracia) y los conceptos de segundo orden se refieren a los métodos usados por los historiadores para investigar y describir los procesos históricos (e.g., Búsqueda y evaluación de fuentes) (Limón, 2002; van Drie & van Boxtel, 2008).

escenarios escolares, debe cimentarse en una concepción de procesos históricos dinámicos[17] que necesitan interpretarse y comprenderse a partir de las evidencias y del establecimiento de relaciones pasado y presente, más allá de la representación del pasado como el cúmulo de eventos históricos acabados que suceden en fechas y formas determinadas. En definitiva, se necesita repensar la historia desde una base analítica que invite a plantearse cuestionamientos como ¿qué causas estructurales e intenciones individuales suscitaron la ocurrencia del fenómeno histórico? ¿cuáles fueron sus consecuencias en el momento pasado y en el presente? ¿los hechos pudieron ocurrir de otra manera? ¿cómo se evalúa la ocurrencia del fenómeno a la luz de los valores pasados y presentes?, entre otros cuestionamientos.

Pensar la historia desde una base analítica, supone que los estudiantes son capaces de construir explicaciones multicausales basadas en pruebas o evidencias históricas, que consideran no solo las intenciones y motivaciones de los agentes involucrados, sino que también involucran los elementos estructurales como el contexto, las instituciones y el funcionamiento social (Bermúdez, Jaramillo, 2001; Lucero & Montenero, 2008; Van Drie & Van Boxtel, 2008; Voss & Wiley, 2006). Pero, ¿cómo llegar a que los estudiantes construyan conocimiento histórico desde bases analíticas? Sin lugar a dudas, se requiere de la formación del pensamiento histórico en los escenarios escolares. Pensar históricamente, requiere que el estudiante se aproxime al conocimiento de la historia (i.e., contenido sustantivo de lo que sabemos sobre el pasado) y al conocimiento sobre la historia (i.e., los métodos y reglas utilizados). Es decir, que el estudiante aprenda tanto los elementos conceptuales (e.g., temporalidad, causalidad, empatía) como los elementos procedimentales (e.g., prácticas del historiador en la evaluación de fuentes) que se requieren para comprender los fenómenos históricos y construir explicaciones históricas (Domínguez, 2015; Sáiz Serrano, 2013).

17 Proceso histórico dinámico, se refiere a que los fenómenos históricos evolucionan diacrónicamente (a través del tiempo), además de sincrónicamente (en relación con otros hechos y procesos simultáneos) (Koselleck, 2011).

Existe evidencia empírica que respalda que cierto tipo de explicaciones posibilitan la construcción de conocimiento (Leinhardt, 1997; Schworm & Renk, 2002; Sánchez, García-Rodicio & Acuña, 2009). Particularmente en historia, Leinhardt, Stainton y Virji (1994) proponen que las explicaciones instruccionales ofrecen recursos para que los estudiantes comprendan y razonen acerca del pasado. Estas explicaciones favorecen en los estudiantes, el desarrollo de habilidades de análisis, contraste de evidencias y el entendimiento acerca de eventos, estructuras, temas y meta-sistemas. En historia, las explicaciones de los eventos incluyen situaciones particulares (e.g., revoluciones, colonizaciones), los actores que participan y sus acciones y las conexiones causales; las estructuras tienen que ver con los sistemas sociales, económicos y políticos relacionados a nivel jerárquico o bidireccional. Los temas aluden a los principios o circunstancias de interpretación de los historiadores, y finalmente, los meta-sistemas tienen que ver con las herramientas utilizadas en la historia, como el análisis, la síntesis y la interpretación de evidencias.

Según Leinhardt (1997) las explicaciones instruccionales permiten: la identificación de la naturaleza del problema o del fenómeno (i.e., fenómeno social e histórico); la conexión entre la naturaleza del problema y la forma de representación (i.e., basada en las intenciones de los agentes históricos o en explicaciones causales sobre los elementos estructurales) y los principios y métodos de la disciplina. Esto, permite a los estudiantes desarrollar explicaciones acerca de los eventos integrando las acciones de los agentes históricos, las relaciones causales y las diferentes perspectivas sobre un mismo hecho histórico (Leinhartd, 1993). En este orden de ideas, se podría asumir que la explicación de tipo instruccional ofrece recursos que podrían favorecer el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico.

4.2.2 Competencias de Pensamiento Histórico

Para Santisteban (2010), el pensamiento histórico involucra una serie de competencias relacionadas con la temporalidad, la

causalidad, el cambio, la interpretación, la utilización y evaluación crítica de las diferentes fuentes históricas. El modelo de competencias de formación del pensamiento histórico, dentro de las cuales se encuentran: a) la construcción de la conciencia histórico-temporal; b) las formas de representación de la historia; c). la imaginación/ creatividad histórica; y d) el aprendizaje de la interpretación histórica. Detallemos un poco más cada una de ellas.

La *Conciencia histórico-temporal*, hace referencia a la capacidad para establecer relaciones del pasado con el presente y la interpretación que se realiza de los cambios y continuidades que se han producido en el tiempo (también en Braudel, 1989; Hartog, 2009). Por su parte, *las formas de representar el pasado,* tienen que ver con la interpretación de la historia representada de forma narrativa y como explicación causal, esta última involucra el análisis de cuáles son los factores estructurales e intenciones individuales que originan un fenómeno del pasado (Sáiz Serrano, 2013).

L*a imaginación/creatividad histórica,* permite desarrollar capacidades relacionadas con la empatía y la formación de pensamiento crítico-creativo. La empatía histórica hace referencia a la capacidad para imaginar y comprender las actitudes o las motivaciones de los actores del pasado, a la luz de los valores del contexto y época en que ocurrieron. El pensamiento crítico- creativo, implica evaluar el pasado, realizar comparaciones y relaciones con el presente e imaginar futuros alternativos (Santisteban, 2010; Domínguez, 2015). Finalmente, *el aprendizaje de la interpretación histórica*, se compone de tres tipos de procesos: a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas; y c) la comprensión del proceso de construcción de la historia. En el desarrollo de esta competencia se espera entonces que los estudiantes traten las fuentes históricas como evidencias que pueden relativizarse y diferir de un relato a otro.

En síntesis, desarrollar el pensamiento histórico involucra desarrollar una serie de competencias que permiten que el estudiante represente el pasado de una forma cercana a la forma experta del historiador, conociendo tanto los elementos conceptuales sustantivos del fenómeno histórico como la forma en que se llegó a conocer. De esta manera, el desarrollo del pensamiento histórico se convierte en un elemento clave para superar la formación memorística y poco crítica basada en el aprendizaje de fechas, datos, sucesión de eventos acabados y descontextualizados.

La literatura revela que los estudiantes experimentan dificultades para elaborar representaciones del pasado cercanas a la forma experta del historiador porque suelen tratar las evidencias históricas como verdades irrefutables que proporcionan relatos totalmente creíbles (Ashby, 2004; Britt & Aglinskas, 2002; De La Paz, Ferretti, Wissinger, Yee & MacArthur, 2012) y construyen explicaciones haciendo énfasis solo en la comprensión de las intenciones de los agentes históricos desde una mirada basada en el presente (Barton & Levstik, 2004; Carretero, Jacott & López-Manjón, 1995; Carretero & López, 2009; Sáiz Serrano, 2013; Domínguez, 2015; Voss & Wiley, 2006). Lo que estas dificultades suponen, es que el estudiante por sí solo no podrá construir explicaciones plausibles, ni desarrollar el pensamiento histórico, sin la mediación del docente, estructura a través de la forma de usos del conocimiento y de los métodos disciplinares. En este orden de ideas, cobra relevancia el estudio de cómo se está construyendo el conocimiento histórico en las aulas colombianas, y conocer si tal forma de hacerlo, permite que los estudiantes desarrollen su pensamiento histórico, con miras a reconstruir los marcos conceptuales y procedimentales que favorecen su formación.

4.2.3 Tipología de las explicaciones históricas construidas en el aula de clase

La revisión de la literatura revela que, en las interacciones en el aula de clase se reproducen diferentes formas de explicación histórica que dan cuenta de la transformación de los saberes escolares. Por ejemplo,

mientras que, en la clase de historia un maestro podría enfatizar sobre las circunstancias ideológicas y políticas que explican el surgimiento de los partidos políticos liberal y conservador en Colombia (e.g., elementos de explicación disciplinar); los estudiantes podrían realizar preguntas que solo enfaticen sobre las acciones de un presidente liberal o conservador en particular (e.g., elementos de explicación común). Sin embargo, a partir de los procesos de interacción, los estudiantes podrían movilizarse del uso de explicaciones comunes a explicaciones disciplinares e instruccionales retomando de la explicación del maestro los elementos contextuales que le permiten construir explicaciones más sofisticadas y complejas. Esto es, en las interacciones en el aula se constituyen diferentes formas de explicar la historia y, es labor del investigador del aprendizaje y la educación revelar las formas posibles de construcción de conocimiento escolar.

En este trabajo, la explicación histórica se define como la construcción de relaciones causales e intencionales que dan cuenta de un fenómeno histórico (Leinhard & Virji, 1994; Bermúdez & Jaramillo, 2001). Esto es, identificar qué circunstancias antecedentes (e.g., sociales, económicas y/o políticas) hicieron posible la aparición de ese evento, qué papel jugaron los agentes históricos en ese evento particular y cuáles fueron las motivaciones o intenciones que determinaron la ocurrencia del evento (Pozo, Asencio & Carretero, 1986; Leinhardt, Beck & Stainton, 1994).

Leinhardt (1997) propone una tipología sobre las explicaciones históricas, para determinar cuáles son los elementos discursivos y procedimentales que favorecen la construcción de conocimiento histórico en el aula. La autora ha encontrado cuatro formas de construir explicaciones históricas en la escuela, cada una con efectos diferenciados en la sofisticación del conocimiento histórico escolar que se reproduce en las interacciones entre el maestro y los estudiantes. Siguiendo la tipología de Leinhardt, las explicaciones históricas van desde niveles más básicos o menos estructurados hasta niveles más sofisticados o más estructurados. En el primer nivel de sofisticación se encuentran las explicaciones comunes, enseguida las

autoexplicaciones, las explicaciones disciplinares y, por último, las de mayor nivel de sofisticación son las explicaciones instruccionales.

Las *explicaciones comunes* se usan en la vida diaria para explicar cómo se hacen las cosas, se basan en el sentido común, no se requiere tener un conocimiento muy amplio o experto sobre el tema para preguntar o responder y generar una explicación. Por lo general, este tipo de explicaciones históricas son cortas y directas. Por su parte, las *autoexplicaciones* se configuran cuando las personas se dan explicaciones a sí mismas para establecer un significado o para incorporar nuevo conocimiento al conocimiento preestablecido, con el fin de encontrar sentido a la nueva información (Chi, 2000).

Las *explicaciones disciplinares* se constituyen desde el uso de reglas y convenciones formales propias de cada disciplina (e.g., en la historia se usa la búsqueda de evidencia, contrastación de fuentes, análisis intertextual, entre otros). En el aula de clase, estas explicaciones ocurren cuando se construye conocimiento haciendo uso de la evidencia (e.g., textos escolares, documentos históricos primarios y fuentes históricas secundarias) y de marcos teóricos y procedimientos propios de la disciplina.

Por último, las *explicaciones instruccionales* son las explicaciones históricas más estructuradas y tienen el fin de aclarar o profundizar sobre una situación o tema específico. En este caso, el maestro puede dar una explicación de tipo instruccional para explicar conceptos, procedimientos, ideas, eventos, que ayuden a los estudiantes a entender y usar la información en forma flexible. Diversos estudios muestran que cuando el profesor usa explicaciones instruccionales, posibilita que los estudiantes desarrollen habilidades para comprender los conceptos y métodos propios de la disciplina (García & Acuña, 2009; Lajoie, 2005; Leinhardt, 2001; Pea, 2004; Sánchez).

En las explicaciones instruccionales, el maestro no transmite información, sino que él argumenta y enseña la historia a través del uso de métodos disciplinares tales como la evaluación de la

evidencia, uso y contrastación de fuentes. El maestro hace uso de cuestionamientos y genera conflictos sociocognitivos que conducen al desarrollo de un pensamiento metacognitivo y les permite a los estudiantes comprender y utilizar la información de manera flexible en su vida cotidiana (Leinhardt, 1993). Adicionalmente, este tipo de explicaciones no solo tienen en cuenta las normas, la comunicación propia de la historia, sino que relativizan el conocimiento disciplinar con las experiencias personales de los estudiantes vivenciados en sus comunidades, lo que conduce a que los relatos, las historias que aprenden en sus familias, en sus comunidades y en los medios de comunicación sean recobrados y articulados con la historia que se enseña en las aulas.

En este sentido, en el escenario escolar, el maestro se convierte en un agente fundamental que coloca a disposición de los estudiantes los elementos estructurales necesarios para que él construya, por sí solo, explicaciones históricas plausibles y, a su vez, forme su pensamiento histórico (e.g., comprensión de la multicausalidad, explicaciones a partir de factores estructurales e intenciones de los agentes, uso y evaluación de las fuentes históricas) (Lucero & Montanero, 2008; Leinhardt, 1993; Pagés, 2002; Satlow, 2012; Winenburg, 2001). De este modo, en esta investigación, se asumió que el aprendizaje que los estudiantes logran sobre los fenómenos históricos está mediado por los apoyos que el profesor pone a disposición de los estudiantes, situados en la zona de desarrollo próximo (ZDP)[18] (Cazden, 1983; Vygotsky, 1988). Es entonces, el aula de clase un escenario en el que se construyen significados a partir de la interacción donde ocurren procesos de negociación entre los participantes sobre un tema en particular, y es el maestro quien conduce a que los estudiantes tengan un discurso que se aproxime al propio discurso de la historia a partir de las estrategias que pone a disposición en el aula de clase (Benejam & Pagés, 2002).

18 *La distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz* (Vygotsky, 1988, p. 133).

En resumen, Leinhardt (1997) plantea diferentes tipos de explicaciones que se construyen en los procesos de interacción. Cada uno supone un nivel de progresión de menor a mayor sofisticación en términos de las preguntas, los discursos y los procedimientos utilizados en el aula de clase, en las cuales el maestro es el agente principal en la generación de representaciones del pasado cada vez más estructuradas y plausibles. En esta línea, el objetivo de esta investigación fue identificar las explicaciones construidas por la maestra y los estudiantes en el proceso de interacción y, a su vez, analizar qué elementos favorecen o restringen la formación del pensamiento histórico, con la finalidad de generar discusiones y propuestas que enriquezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje en historia.

4.3 Método

4.3.1 Diseño

Este estudio cualitativo, se enmarcó en los principios de la investigación narrativa para analizar la práctica discursiva, de forma tal que se permite representar las diferentes maneras de conocer, comunicar e interpretar los fenómenos (Hinchman & Hinchman, 1997). Intencionalmente, se acogió el análisis de las interacciones sociales en el aula de clase entre los estudiantes (n=32) y la maestra (n=1) de grado octavo, para captar el proceso de coconstrucción y creación de significados sobre la historia aprendida en el aula (Heritage, 2005; Riessman, 1993).

4.3.2 Plan de análisis

Se video grabaron cinco sesiones de clase sobre la historia de los derechos humanos, con una duración total de 4 horas y 20 minutos, las cuales se transcribieron y codificaron guardando fidelidad a lo ocurrido en el aula. La Tabla 10 muestra la matriz de análisis de las explicaciones históricas, la cual involucró un sistema de codificación que permitiera la comprensión e interpretación de los datos. La

transcripción de las secuencias de intervención se segmentó por los cambios de turno de cada uno de los participantes y, en cada una de ellos, se codificó la presencia o ausencia de los indicadores que dieron cuenta del tipo de explicación construido en el proceso de interacción (Leinhardt, 1997).

4.4 Consideraciones éticas

Esta investigación, contó con el aval de la institución, los padres de familia, la maestra y estudiantes, quienes participaron de forma voluntaria y accedieron a firmar el Consentimiento Informado o Asentimiento según cada caso. Se privilegió el respeto por los participantes y el manejo confidencial de la información. Asimismo, la protección de los datos y publicación de los mismos con fines académicos e investigativos se rigió conforme a las normas constitucionales y legales sobre protección de datos personales (Res. No. 8430 de 1993 de Minsalud; Ley 1581 de 2012; Decreto 1317 de 2013; Manual Deontológico y Bioético de Psicología (COLPSIC, 2012).

Tabla 10. *Matriz de análisis de los tipos de explicación histórica propuestas por Leinhardt (1997).*

Tipos de explicación	Nivel de sofisticación	Descripción	Indicadores	Ejemplos
Explicación común	1	La historia es explicada a partir del sentido común o conocimientos derivados de la vida cotidiana. No se hace alusión a fuentes históricas, ni métodos disciplinares.	**Fuentes.** Hace alusión a la experiencia propia sin usar fuentes históricas. **Método**. No usa método histórico, ni método cognitivo. **Conceptos disciplinares.** No se usan conceptos disciplinares. **Conflicto que resuelve**. Responde a una pregunta puntual sin profundización.	Ante las preguntas ¿Por qué se dio el periodo del Frente nacional? El estudiante responde "*para alternar el poder entre liberales y conservadores".* ¿Por qué se celebra el día de la independencia? Y arrojar una explicación: "*Se celebra porque todos los años izamos la bandera para conmemorar el día en que fuimos independientes de los españoles".* La explicación construida denota respuestas cortas y basadas en el sentido común.
Auto explicación	2	La historia es explicada a partir de resolver una incongruencia entre el conocimiento nuevo y el conocimiento existente. El componente verbal de una auto-explicación es idiosincrásico, local y fragmentario, es decir que la explicación no es estructurada y se hace comprensible de modo particular para quien genera la explicación (i.e., el maestro o el estudiante).	**Fuentes.** Se usa la memoria colectiva, el folclor, mitos, historias familiares, novelas. **Método.** Usa como método cognitivo la relación del conocimiento nuevo con el conocimiento existente. **Conceptos disciplinares.** Conceptos básicos de causa, consecuencia, hecho histórico. **Conflicto que resuelve.** Resolver una incongruencia o falta de claridad cuando se aprende un conocimiento nuevo o al articular el conocimiento nuevo al conocimiento existente.	Por ejemplo, el estudiante puede generar una autoexplicación cuando refiere *"cómo vimos en séptimo, la revolución francesa tuvo que ver con la aparición de los derechos humanos. Entonces, las revoluciones han servido para que a las personas les respeten sus derechos".* En la explicación se relaciona conocimiento nuevo con conocimiento preexistente y se construye un puente de relación entre "Revolución y garantía de derechos".
Explicación disciplinar	3	La historia es explicada a partir del uso de fuentes históricas disciplinares primarias, secundarias y métodos disciplinares, los cuales permiten la construcción del conocimiento histórico escolar. Este tipo de explicaciones usan conceptos de temporalidad, contextos históricos (i.e. elementos que aportan al desarrollo de la conciencia Histórico temporal); posibilitan el entendimiento de las causas estructurales y las motivaciones (i.e, competencia relacionada con la forma de representar el pasado. Usa métodos disciplinares que permiten interpretar la evidencia.	**Fuentes.** Usa fuentes primarias (constituciones, documentos, cartas) y secundarias (texto escolar, internet, televisión). **Método.** Usa el método histórico que incluye la búsqueda de evidencia, contrastación de fuentes, indagación histórica. **Conceptos disciplinares.** Conceptos de **c**ausa, tiempo y contexto histórico, circunstancias (sociales, políticas, económicas), acontecimientos, agentes históricos. **Conflicto que resuelve.** Resuelve preguntas puntuales de forma amplia evidenciando un conocimiento histórico disciplinar.	Por ejemplo, ante la pregunta ¿Qué significó el descubrimiento de América? En un primer momento, los estudiantes pueden explicar que fuimos descubiertos por los españoles y que debemos conmemorar ese acto como signo de gratitud, pero a través de la revisión de evidencia y contrastación de fuentes, se resignifica este hecho explicando que "*el descubrimiento de América causó la pérdida de la identidad cultural y de las propias costumbres"*. En este sentido, las explicaciones disciplinares van más allá del sentido común porque implican el uso de preguntas y respuestas más complejas, largas y estructuradas respaldadas por la evidencia.
Explicación instruccional	4	La historia es explicada a partir de la articulación de las fuentes históricas disciplinares primarias, secundarias; la memoria colectiva y las experiencias propias, las cuales favorecen la construcción del conocimiento histórico escolar. En este tipo de explicación se usan conceptos como temporalidad (e.g., cambios temporales sincrónicos y diacrónicos, continuidad y cambio), empatía histórica, los cuales podrían favorecer el desarrollo de las competencias conciencia histórico temporal e Imaginación/	**Fuentes.** Se usan diferentes fuentes: primarias y secundarias que se relativizan con las fuentes de la memoria colectiva y/o experiencia propia. **Método.** Relativiza las fuentes primarias y secundarias a partir de las fuentes de la memoria colectiva (relatos locales, relatos de los abuelos, novelas), a través de métodos propios de la historia disciplinar (e.g., Búsqueda de evidencia, contrastación de fuentes, indagación histórica. **Conceptos disciplinares.** Incorpora conceptos de empatía histórica, cambio, continuidad, relaciones sincrónicas y diacrónicas. **Conflicto que resuelve.** Resuelve preguntas que profundizan ampliamente el conocimiento histórico y motivan la reflexión crítica.	La intención de este tipo de explicación es generar en el estudiante un comportamiento meta-cognitivo. Por ejemplo, una explicación puede partir de las siguientes preguntas: Por qué la Constitución Política, es como es, y cómo llegó a serlo? Ante esta pregunta los estudiantes argumentan su respuesta de la siguiente forma *"Si miramos la Constitución, esta integra diferentes leyes y principios universales para la protección de los derechos humanos. Mis abuelos me contaban de todas las injusticias que vivieron, por ejemplo, cuando se disputaban el poder los liberales y conservadores y no tenían la libertad de opinión, hoy en día continúan dándose injusticias y también las disputas por el*

4.5 Resultados

En términos generales, se encontró que en los procesos de interacción maestra y estudiantes usaron indicadores de las explicaciones disciplinares y autoexplicaciones. La evidencia reveló que la maestra usó las preguntas de reflexión y las articulaciones entre el conocimiento disciplinar con la experiencia propia como elementos para posibilitar el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes. No obstante, estos elementos deben ser usados con mayor regularidad y de forma explícita para que sean reconocidos y usados por los estudiantes como la forma experta o sofisticada de representar el pasado. A continuación, analizaremos los hallazgos de este estudio a partir de cada una de categorías de análisis propuestas.

4.5.1 Tipo de explicaciones construidas

El análisis de las cinco sesiones de clase reveló que, en el proceso de interacción no se constituyó un tipo de explicación, y en su lugar, la maestra y los estudiantes usaron indicadores de diferentes tipos de explicaciones: instruccional, disciplinar, autoexplicación y común. La Figura 1 muestra que la maestra y estudiantes usaron más indicadores de las explicaciones disciplinares y autoexplicaciones. En particular, se destaca el uso de los conceptos disciplinares de temporalidad (e.g., cadenas temporales, eras cronológicas) y causalidad (e.g, unicausal, multicausal). Si bien estos conceptos podrían aproximar al estudiante a la formación de competencias de pensamiento histórico relacionadas con *la conciencia histórico temporal* y con el entendimiento de la causalidad como una *forma de representar el pasado*, es necesario matizar los cambios temporales, señalar cambios sincrónicos y diacrónicos y hacer uso de explicaciones multicausales para lograr el desarrollo de estas competencias. Por otra parte, la ausencia de indicadores de las explicaciones instruccionales (e.g., evaluación de fuentes históricas) restringió la formación de competencias del pensamiento histórico relacionadas con *el aprendizaje de la interpretación de la evidencia histórica*.

Adicionalmente, el uso de indicadores de las explicaciones disciplinares reveló mayor nivel de sofisticación en la maestra que en los estudiantes. Por ejemplo, al abordar el concepto de causalidad, la maestra usó la multicausalidad, mientras que los estudiantes usaron la unicausalidad. En ambos casos, usar la causalidad como un elemento estructural de las explicaciones históricas revela comprensión de la ordenación temporal y causal de los eventos históricos, pero con niveles de sofisticación diferenciada.

Por su parte, a nivel de las autoexplicaciones, el indicador que más se usó fue articular el conocimiento nuevo con el conocimiento preexistente, especialmente, a través del uso de preguntas que buscaron relacionar ambos tipos de conocimiento (e.g., *se acuerdan cuando veíamos la independencia, decíamos que había dos pasos importantes ¿Cuáles fueron los dos pasos importantes?*).

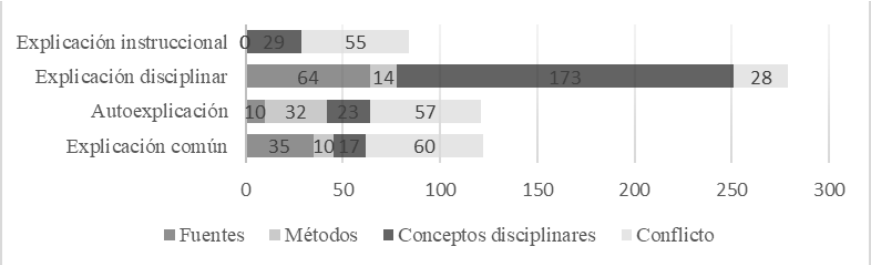


Figura 2. *Frecuencia de uso de los indicadores que tipifican cada tipo de explicación histórica durante cinco sesiones de clase de historia.*

A continuación, analizaremos a detalle cada uno de los indicadores que configuraron el tipo de explicación histórica construida a través de las cinco clases: fuentes, método, conceptos disciplinares y conflicto cognitivo generado. La Tabla 11 muestra la frecuencia de uso de cada uno de los indicadores en el proceso de interacción entre el maestro y el estudiante.

4.5.2 Fuentes Históricas

Los hallazgos revelaron que la maestra y los estudiantes incluyeron con mayor frecuencia fuentes históricas secundarias (e.g. libros de texto). Sin embargo, estas fuentes fueron utilizadas para incluir eventos en las cadenas temporales o enunciar ideas; el uso de fuentes no permitió relativizar la construcción del conocimiento histórico, es decir, que las informaciones provenientes de las fuentes se tomaron como versiones inequívocas. Por otra parte, mientras que la maestra enunció fuentes primarias y de la experiencia propia (e.g., *Hammurabi habló de los derechos, si nosotros vemos el sitio es una piedra inmensa donde están todos los derechos en el código de Hammurabi*), los estudiantes enunciaron más fuentes secundarias (*e.g, en el libro dice que los derechos se dividen en primera, segunda y tercera generación*). Esto puede deberse a que la maestra no recalcó la importancia de hacer uso de este tipo de fuentes y, en consecuencia, los estudiantes no consideraron relevante respaldar sus explicaciones a partir del uso de este tipo de fuentes, sino que, se limitaron a reproducir la información que consultan de textos escolares para desarrollar sus tareas o se remitieron a sus cuadernos escolares para repetir la información que ha sido explicada o dictada por la maestra.

A nivel de las transformaciones que se observaron en este indicador a través de las cinco clases, se encontró que el uso de fuentes historiográficas inició y terminó en un nivel 3, que correspondió al uso de indicadores de las explicaciones disciplinares. No se logró alcanzar el indicador de las explicaciones instruccionales ya que las fuentes primarias y secundarias no se relativizaron con la memoria colectiva y/o la experiencia propia.

4.5.3 Método Histórico

En este indicador se encontró que tanto la maestra como los estudiantes utilizaron a través de las cinco clases con más frecuencia el método cognitivo de la articulación del conocimiento nuevo con el conocimiento previo que correspondería a un indicador

de las autoexplicaciones, ubicado en un nivel 2 (ver Tabla 11). Excepcionalmente, la maestra usó con poca regularidad el método histórico como la indagación histórica y con menor frecuencia la búsqueda de la evidencia que corresponde a un indicador de las explicaciones disciplinares (nivel 3), las cuales suponen un mayor nivel de sofisticación en la medida en que se aproxima a reconstruir la historia desde métodos propios de la historia. En ninguna de las clases se usó la contrastación de fuentes para reconstruir los hechos históricos.

Por su parte, los estudiantes no lograron usar el método histórico. Esto puede ser atribuido a que en las clases de historia no se privilegió la enseñanza de la historia desde los métodos y procedimientos disciplinares que utilizan los historiadores para reconstruir la historia, y cuando la maestra usó la indagación histórica no favoreció el desarrollo de los diferentes cuestionamientos a través de la investigación en escenarios reales o a través del uso de diferentes fuentes en la clase, sino que los cuestionamientos históricos se resolvieron desde el uso de un único libro de historia.

En este sentido, consistentemente, las fuentes históricas se usaron para enunciar los eventos dentro de la trama narrativa y, en muy pocas ocasiones, se abordaron a partir de procedimientos disciplinares que permitieran analizar, interpretar y contrastar la información de diferentes fuentes. Veamos ahora, dos ejemplos. El primero, ilustra el uso del método cognitivo y el segundo el uso de la indagación histórica como parte del método histórico.

Tabla 11. *Frecuencia de uso de los indicadores de las explicaciones históricas en el proceso de interacción a través de las cinco clases de historia.*

		Indicador explicativo	**Clase 1**		**Clase 2**		**Clase 3**		**Clase 4**		**Clase 5**		
Fuente histórica			M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	Total
		Fuentes primarias	3	1	2	0	3	1	0	0	2	0	12
		Fuentes secundarias	4	0	2	12	1	1	6	2	10	14	52
		Memoria Colectiva	1	0	1	0	3	2	2	1	0	0	10
		Experiencia Propia	5	2	5	2	3	3	4	3	4	2	33
Método	Método	Búsqueda de evidencia	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3
	Histórico o disciplinar	Contrastación de fuentes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Indagación histórica	4	0	5	0	1	0	0	0	1	0	11
	Método cognitivo	Relación del conocimiento nuevo con el conocimiento existente	7	6	4	2	2	2	4	2	3	2	34
Conceptos		Unicausal	1	7	5	27	3	10	0	7	0	0	57
		Multicausal	6	1	13	8	11	7	4	2	2	1	55
Disciplinares	Causalidad	Refiere intenciones	4	2	7	3	1	0	0	2	3	0	22
		Se enuncia el hecho o evento	2	6	6	2	0	1	0	0	0	0	17
	Temporalidad	Eras cronológicas	10	6	9	3	2	1	0	0	0	0	31
		Cambios de corta duración	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
		Cambios de larga duración	3	0	1	0	2	0	0	0	0	0	6
		Ritmo acelerado	6	1	4	3	0	0	0	0	0	0	14
		Ritmo lento	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
		Relaciones sincrónicas	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2
		Relaciones diacrónicas	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	3
	Contextualización	Circunstancias (sociales, políticas, económicas).	0	0	6	0	2	2	9	8	2	0	29

	Indicador explicativo	Clase 1		Clase 2		Clase 3		Clase 4		Clase 5		
Conflicto que promueve y resuelve	Preguntas que profundizan ampliamente el conocimiento histórico y motivan la reflexión crítica.	8	6	8	3	4	3	10	10	3	0	55
	Preguntas puntuales y respuestas basadas en el conocimiento histórico disciplinar	2	1	5	2	7	9	0	0	1	1	28
	Articular el conocimiento nuevo al conocimiento existente.	10	5	12	6	11	5	4	0	2	2	57
	Formula o responde a una pregunta puntual sin explicación	9	8	8	13	5	11	0	7	0	0	60

Nota: Fuente propia. (M: maestra; E: Estudiante). En la tabla se presenta la frecuencia con que los participantes usaron los indicadores rastreados para cada tipo de explicación (i.e., Instruccional, disciplinar, autoexplicación y común).

Ejemplo 1.

Segmento de interacción de la clase 1 donde se evidenció el establecimiento de relaciones entre el conocimiento nuevo con el conocimiento preexistente (i.e., método cognitivo).

Maestra: /Iniciamos el proceso histórico de Colombia a través de su independencia/ decíamos que habían unas características que permitieron a la nueva granada o en esa época como llamábamos la gran Colombia que llegaran algunas ideas/ Por qué los de la nueva granada quisimos ser independientes ¿?/Decíamos que había dos pasos importantes ¿Cuáles fueron los dos pasos importantes¿?/ Cuéntenme miren el cuaderno /

Estudiante 1: /mmmm/ la revolución de Francia ¿?/

Maestra: / La revolución de Francia pero qué fue primero ¿? /

Estudiante 2: /ahhhh la reunión de las trece colonias/

Maestra: /Decíamos primero, qué hizo que nuestro país quisiera la independencia s¿?/ sacar ideas de otros países /decíamos nosotros Estados unidos logró su independencia con las trece (…) colonias / seguíamos con Haití/ qué decíamos que pasó con Haití ¿?/

Estudiante 3: /Fue el primero que se liberó/

Maestra: /Fue el primero en el mundo que se liberó de la esclavitud/ y veníamos con Francia, donde Francia qué pasó ¿?/

Estudiantes: /tenía la necesidad de la revolución ¿?/

Maestra: /y eso cómo se llama ¿?/

Estudiante 3: / Los derechos humanos/

En el anterior segmento, se identificó que la maestra a través de preguntas orientó a los estudiantes a reconocer eventos vistos previamente con el nuevo tema, en este caso los derechos humanos. De manera que, el segmento ilustró indicadores de las autoexplicaciones donde la maestra recordó los temas vistos en otros cursos de historia y cómo estos temas se configuran en hechos trascendentales al hablar de los derechos humanos.

Ejemplo 2.

Segmento de interacción de la clase 2 donde se evidenció el uso de la indagación histórica (i.e., método histórico).

Maestra: / Primero que todo vamos a mirar nosotros cómo esos derechos humanos vinieron a nosotros/ por qué llegaron ¿?/ sería que llegó Francia y dijo aquí tengo unos derechos humanos porque ustedes nos tratan mal/ porque la monarquía nos esclaviza/ será que ellos dijeron eso ¿?

Estudiantes: / noo/

Maestra: / y ellos de donde salieron ¿?/ de dónde sacaron esa palabra de derechos humanos ¿?/

Estudiante 1: /por Antonio Nariño/

Maestra: /no porque Antonio Nariño fue el que los trajo de Francia/ Entonces hoy vamos a ver la historia de los derechos humanos/ el proceso histórico de donde llegaron/ cuáles fueron sus características/ cómo los utiliza la humanidad ¿?/ cómo los derechos humanos son importantes ¿?/

En este segmento, la indagación histórica surgió de preguntas que la maestra realizó buscando que los estudiantes comprendieran la importancia del tema a trabajar y establecieran las conexiones causales entre diferentes eventos que llevaron a la consolidación de los derechos humanos, para que de esta manera este fenómeno histórico fuera comprendido como un proceso y no como un evento que surgió sin causa alguna. Las preguntas utilizadas por la maestra fueron desarrolladas a lo largo de la clase haciendo uso del libro escolar de historia. Este indicador no se transformó a través de las cinco clases, sino que inició y terminó en el nivel 2, correspondiente al uso de más indicadores de las autoexplicaciones.

4.5.4 Conceptos Disciplinares

Los resultados evidenciaron que, para construir sus explicaciones, la maestra usó más la multicausalidad y enunció eras cronológicas entre los eventos que condujeron a la proclamación de los derechos humanos (i.e., indicador de las explicaciones disciplinares) (ver Tabla 11). Excepcionalmente, en algunas interacciones hizo alusión a cambios en el tiempo, de corta y larga duración, a relaciones sincrónicas y diacrónicas, y usó la empatía histórica alcanzando el nivel 4 (i.e., indicador de las explicaciones instruccionales). De otra forma, los estudiantes hicieron más uso de la unicausalidad y, en algunas ocasiones, alusión a eras cronológicas para explicar los derechos humanos, pero ellos no relacionaron eventos de forma simultánea ni diacrónica, lo que corresponde a un nivel 3 (i.e., indicadores de explicaciones disciplinares). Por ejemplo en la clase

2, ante la pregunta de la maestra al por qué se dieron las reformas religiosas, los estudiantes responden de forma unicausal "*/ya la gente no pensaba como antes/ volver a pensar en otras cosas / ya no aceptaban lo de antes/ qué mas ¿?/* Por su parte la maestra da una explicación multicausal e integra el periodo cronológico en que suceden los hechos "*aparecen las grandes reformas esas reformas las llamamos las reformas religiosas (::)/ fueron las primeras ideas que se dieron en el siglo XVIII/ /no se aceptaron las ideas del papa/ se empezaron a reformar las iglesias y aparecen las diferentes tendencias religiosas/ aparece el luterismo/ el anglicanismo y el calvinismo que fueron las principales en el siglo XVIII/ son las diferentes reformas religiosas en el siglo XVIII*".

En este sentido los conceptos y, por ende, las explicaciones históricas de la maestra fueron más complejas que las explicaciones de los estudiantes. El hecho de que los estudiantes no reconocieran todos los elementos usados por la maestra puede atribuirse a que ella no hizo explícita la necesidad de usar categorías multicausales diferenciadas de categorías opuestas (unicausales) y, por tanto, el estudiante no logró reconocer la utilidad de construir y usar esta categoría.

En este indicador, a través de las cinco clases, no hubo una transformación en términos del uso de conceptos más sofisticados que permitieran alcanzar indicadores de las explicaciones instruccionales (e.g., empatía, cambio, continuidad), pero sí, en términos de la frecuencia con que los estudiantes usaron conceptos disciplinares en sus explicaciones, lo que generó una ganancia en el aprendizaje. Sus explicaciones se respaldaron con el uso de conceptos disciplinares. Debido a las preguntas abiertas que usó la maestra (preguntas que buscaron ampliar las respuestas de los estudiantes).

4.5.5 Conflicto Cognitivo

Los hallazgos revelaron que la maestra utilizó con mayor frecuencia preguntas cortas que buscaron inspeccionar si los

estudiantes seguían la explicación (i.e., indicador de explicaciones comunes) (ver Tabla 11). En segundo lugar, articuló el conocimiento nuevo con el conocimiento preexistente (indicador de autoexplicaciones) y usó preguntas que buscaron promover la reflexión y ampliar el conocimiento histórico (indicador de explicaciones instruccionales). Por su parte, los estudiantes usaron con mayor frecuencia preguntas y respuestas puntuales (indicador de explicaciones comunes) y con menor frecuencia articularon conocimiento nuevo con conocimiento preexistente (indicador de autoexplicaciones) (ver Tabla 11). Excepcionalmente, un subgrupo de estudiantes, plantearon explicaciones más amplias basadas en el conocimiento disciplinar y la experiencia propia (i.e., indicador de explicaciones instruccionales). Esto ocurrió cuando la maestra formuló preguntas que motivaron este tipo de respuestas.

Particularmente, fue en las primeras clases donde se evidenció que el patrón de interacciones se caracterizó por el uso de preguntas puntuales para evidenciar el entendimiento de los estudiantes y ellos generaron preguntas y respuestas cortas sin profundizar en sus explicaciones; sin embargo, hacia la cuarta clase se evidenció una transformación en el tipo de conflicto generado por la maestra que repercutió en el tipo de respuestas dadas por algunos estudiantes que permitió el uso de indicadores de las explicaciones instruccionales. La maestra planteó preguntas de forma que su intención fue promover la reflexión en los estudiantes (i.e. explicación instruccional) y ampliar o profundizar un conocimiento específico (i.e. Explicación disciplinar). En consecuencia, los estudiantes también generan preguntas y respuestas que evidenciaron procesos reflexivos y ampliaron el conocimiento histórico. Veamos un ejemplo:

> *Maestra: /Pero pongamos aquí/ ya vimos el derecho a la vida/ qué opinan de ese derecho cuando una mujer quiere abortar porque fue violada, obligada/ entonces qué opinamos sobre ese derecho a la vida/ de si esa mujer debe tener al bebé o no debe tener al bebé ¿?*

> *Estudiante 4: /Pues yo estoy en contra del aborto porque es que algunas veces ehhh las personas no tienen deberes y abortan porque sí*

Estudiante 15: /Si el niño sale mal y cuando crezca no puede soportar ¿?/

Estudiante 3: /eso es en el caso de lo que el niño esté rodeado/ en estados unidos nació un niño sin brazos y sin piernas y salió adelante/ ***entonces lo que vimos del derecho a la vida/ todos tenemos derecho a vivir*** *//*

En el anterior segmento de la clase 4, la maestra planteó una pregunta que llevó a los estudiantes a analizar una situación real, confrontando lo que han aprendido en sus clases sobre los derechos humanos. El uso de este tipo de preguntas por parte de la maestra se convirtió en un recurso importante en el desarrollo de procesos reflexivos en el aula de clase, desafiando la enseñanza tradicional de contenidos y la reproducción de información. Este hallazgo supone una ganancia cognitiva para los estudiantes que fue suscitada a partir del proceso de interacción, donde el elemento generador del cambio fue el tipo de preguntas que usó la maestra para posibilitar respuestas más complejas en los estudiantes.

En este indicador, se identificó una transformación tanto en la maestra como en los estudiantes a partir del proceso de interacción. En las primeras clases este indicador se encontraba en el nivel 1 (indicador de las explicaciones comunes) caracterizado por preguntas y respuestas cortas que no suscitaban profundizar en el conocimiento disciplinar, y en el nivel 2 (indicador de las autoexplicaciones) caracterizado por la articulación del conocimiento previo con el conocimiento nuevo. Hacia la clase 4 este indicador se transformó hacia el nivel 4, indicador de explicaciones instruccionales, donde demostraron ganancias en términos de las respuestas más amplias y discusiones que articularon el contenido disciplinar con la experiencia propia.

En resumen, luego de analizar cada uno de los indicadores, se identificó que tanto la maestra como los estudiantes usaron más indicadores de las explicaciones disciplinares y autoexplicaciones, pero fueron más complejos los conceptos disciplinares usados por la

maestra. La transformación ocurrida en el uso de indicadores por los estudiantes obedeció al tipo de preguntas que generaron un conflicto cognitivo distinto, es decir, cuando la maestra usó preguntas cortas los estudiantes respondieron de forma puntual (i.e., indicadores de explicaciones comunes), pero cuando la maestra usó preguntas que motivaron la reflexión los estudiantes se movilizaron a explicaciones más sofisticadas y articularon los conocimientos disciplinares con situaciones de la vida cotidiana y de su entorno escolar y social (i.e., indicadores de explicaciones instruccionales).

4.6 DISCUSIÓN

Los hallazgos permitieron identificar los elementos discursivos y procedimentales que pueden favorecer o restringir el desarrollo de las competencias de formación de pensamiento histórico en el aula de clase. Como elementos favorecedores, se destaca que cuando en la explicación la maestra involucra no solo los elementos disciplinares, sino que incluye experiencias cotidianas y preguntas reflexivas se fomenta en los estudiantes la construcción de explicaciones desde posturas críticas y reflexivas; lo cual es un elemento clave en la potenciación de competencias de pensamiento histórico relacionadas con la estimulación del pensamiento crítico y reflexivo (Sáiz Serrano, 2013; Santisteban, 2010). Asimismo, cuando la maestra incorpora en su discurso factores multicausales para explicar la ocurrencia de los derechos humanos, se favorece que los estudiantes reconocieran y usaran conceptos de causalidad para generar sus explicaciones, aunque los estudiantes experimenten dificultades para reconocer y usar el concepto de multicausalidad, como uno de los conceptos disciplinares claves en la construcción de explicaciones sobre los fenómenos históricos.

Estos hallazgos, permiten establecer que, en el proceso de interacción, la forma en cómo los maestros estructuren el conocimiento permitirá andamiar la manera en cómo los estudiantes construyen el conocimiento histórico por sí mismos (Canden, 1983; Vygotsky, 1978). En este sentido, cuando la maestra

coloca a disposición elementos estructurales de las explicaciones instruccionales y disciplinares, los estudiantes estructuran sus explicaciones con indicadores de estos tipos de explicaciones; sin embargo, en ocasiones los estudiantes no logran reconocer todos los elementos que usa la maestra en sus explicaciones. Esto pudo deberse a la regularidad del uso de estos indicadores, o a no indicar de qué forma y qué elementos son indispensables para construir el conocimiento histórico. Por ejemplo, a) uso y evaluación de fuentes primarias y la memoria colectiva; b) uso de métodos disciplinares; y c) uso de conceptos disciplinares como empatía, cambio y continuidad del fenómeno histórico. Estos hallazgos señalarían la necesidad de usar con regularidad estos indicadores en las explicaciones ofrecidas por los docentes y la importancia de enseñarlos mediante instrucción explícita para que los estudiantes realicen procesos de diferenciación entre explicaciones menos y más sofisticadas.

Los hallazgos también revelaron ganancias cognitivas por parte de los estudiantes, al aprender sobre el surgimiento y las características de la historia de los derechos humanos y sobre conceptos de primer orden como la secuencialidad temporal y la causalidad en la ocurrencia del evento, elementos que les permitieron generar explicaciones articulando la evidencia histórica con la experiencia propia e incluir una cadena de eventos donde reconocen personas e instituciones que fueron relevantes en el proceso de consolidación de los derechos humanos. Esto se refleja, en la transformación de los indicadores de las explicaciones rastreados a través de las cinco sesiones de clase. Por ejemplo, en el indicador conflicto cognitivo, los estudiantes transformaron sus respuestas de un nivel 1 (i.e., respuestas basadas en la intuición) correspondiente a las explicaciones comunes a un nivel 4 correspondiente a las explicaciones instruccionales (i.e., respuestas reflexivas que articulan lo disciplinar con la memoria colectiva y la experiencia propia). Este cambio se atribuye al uso de preguntas de tipo reflexivo usadas por la maestra. De manera que, cuando la maestra use preguntas que movilicen la reflexión (i.e., indicador de explicación instruccional), los estudiantes explicaran la historia de los derechos humanos con respuestas más amplias y reflexivas que evidenciaron la articulación con la experiencia propia

(i.e., indicador de explicaciones instruccionales). En cambio, cuando la maestra use explicaciones acompañadas de preguntas de inspección o para completar frases, los estudiantes usaran más indicadores de las explicaciones comunes (e.g., respuestas cortas y uso de teorías intuitivas).

Por otra parte, como desventajas se destaca que en las clases no se usaron métodos o procedimientos propios de la historia, como la evaluación y contrastación de fuentes, lo cual limitó que los estudiantes fueran sensibles a reconocer este procedimiento como factor fundamental en la construcción de conocimiento histórico sofisticado, y en su lugar, ellos enunciaron las fuentes otorgando credibilidad sin examinar su validez, fiabilidad, autenticidad y utilidad. Hallazgos similares, dejan en evidencia que los estudiantes experimentan dificultades para reconocer la necesidad de evaluar e interpretar las fuentes históricas y no tienen en cuenta cómo los relatos pueden diferir de una fuente a otra (Ashby, 2004; Britt & Aglinskas, 2002; Carretero & López, 2009; Okolo, 2001). No obstante, Wineburg (2001) argumenta que estas dificultades pueden ser resueltas a partir de la alfabetización histórica.

Adicionalmente, en la clase faltó incorporar en las explicaciones conceptos disciplinares como la empatía histórica, lo cual limitó el desarrollo de la capacidad para comprender las intenciones y motivaciones de los personajes históricos en un contexto particular, lo cual genera sesgos en las explicaciones que resultan tener un tinte de presentismo, desconociendo los cambios sociales y axiológicos que se gestan a lo largo del tiempo (Domínguez, 2015; Santisteban, 2010; Voss & Wiley, 2006). Finalmente, no matizar sobre los cambios temporales generó que los estudiantes construyeran saltos temporales, relacionando eventos lejanos en el tiempo (Hartog, 2005), lo que dificulta el desarrollo de la competencia de conciencia temporal histórica.

En síntesis, los resultados evidencian, que los estudiantes reconocen los elementos estructurales y procedimentales que usa

la maestra en el aula de clase, hallazgo que suscita la necesidad de repensar las formas en que se enseña y se estructura el conocimiento por parte del maestro para facilitar la consecución de las competencias disciplinares planteadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en sus Estándares de Competencia y en los lineamientos curriculares para las ciencias sociales (MEN, 2004).

En este estudio sugerimos que, para potenciar las competencias de pensamiento histórico se requieren más explicaciones de tipo instruccional y disciplinar. Es decir, escenarios escolares, que privilegien clases donde los maestros planteen preguntas que movilicen la reflexión y generen conflictos cognitivos para que, los estudiantes puedan razonar y argumentar sus respuestas contemplando la naturaleza multicausal de los fenómenos históricos. Adicionalmente, es necesario que en las aulas se utilicen de forma recurrente más elementos conceptuales y procedimentales propios de la historia. Por ejemplo, uso de conceptos disciplinares como empatía histórica, continuidad, relaciones temporales sincrónicas, diacrónicas y métodos disciplinares como la evaluación de fuentes. A partir de estos recursos, los estudiantes aprenden a relacionar hechos del pasado con fenómenos del presente, comprenden la causalidad, el tiempo histórico y usan los métodos disciplinares propios de la historia (e.g., evaluar y contrastar las fuentes).

Indiscutiblemente el maestro es un mediador en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Vygotsky, 1978) que, a través de las estrategias y el tipo de explicaciones que utiliza, posibilita que los estudiantes construyan su propio conocimiento de forma más o menos sofisticada. Así, el maestro es el principal responsable de un escenario de interacciones, en donde se pone de manifiesto la construcción social de conocimiento y, especialmente, las implicaciones educativas de la zona de desarrollo próximo, en donde él puede crear las condiciones necesarias para el aprendizaje a través de la cooperación e interacción entre los estudiantes y el docente en el aula de clase (Moll, 1990).

Lo que estos hallazgos suponen es que, los procesos de interacción entre el maestro y estudiante, son un mecanismo clave

para aprender porque favorece la construcción de conocimiento a partir de la formulación de ideas y conocimientos que se contrastan, se modifican y se reelaboran (Benejam & Pagés, 2002). En este proceso de interacción, los recursos y estrategias del maestro juegan un papel importante en el despliegue de competencias que puedan desarrollar los estudiantes en cada campo de conocimiento, en este caso la historia.

En este sentido, el reto del maestro de historia radica en repensar no solo la forma en que enseña pedagógicamente, sino las formas en que estructura el conocimiento que pone a disposición de los estudiantes en el aula de clase. Esto es, qué tipo de evidencia histórica usa para construir su propio conocimiento, qué tipo de procedimientos disciplinares usa para contrastar o corroborar esas evidencias, cómo se cuestiona acerca de la veracidad de las fuentes históricas, entre otros múltiples elementos. Las formas en que el maestro construye su propio conocimiento histórico posibilitarán recursos a los estudiantes para que él logre construir el conocimiento histórico por sí mismo.

Finalmente, se sugiere replicar el estudio en otros contextos colombianos en instituciones públicas y privadas para aportar nuevos elementos de análisis que contribuyan a enriquecer las formas en que los profesores estructuran y enseñan el conocimiento histórico, de modo que en las clases de historia el estudiante se aproxime a reconstruir su pasado de forma experta.

4.7 CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio arrojaron evidencia frente a cómo se construye el conocimiento histórico en el aula de clase y qué elementos potencian o restringen la formación del pensamiento histórico. Particularmente, se destaca que los indicadores que configuran las explicaciones instruccionales (e.g., preguntas de reflexión, articular conocimiento disciplinar con la experiencia propia) son los elementos que posibilitan la construcción de

explicaciones más sofisticadas. Adicionalmente, estos elementos favorecen competencias de formación de pensamiento histórico, como el pensamiento crítico y reflexivo. No obstante, estos elementos deben ser usados con mayor regularidad y de forma explícita para que sean reconocidos y usados por los estudiantes como la forma experta o sofisticada de representar el pasado.

De otra parte, no usar conceptos disciplinares como empatía, relaciones temporales sincrónicas y diacrónicas, y no evaluar y contrastar las fuentes restó sofisticación al conocimiento producido. Los estudiantes no contextualizaron los hechos ocurridos, construyeron saltos temporales entre los eventos y no usaron fuentes de información para relativizar el conocimiento histórico. A su vez, estos elementos restringieron la formación de competencias relacionadas con la comprensión de la empatía, evaluación e interpretación de la evidencia, las cuales son fundamentales en la construcción de conocimiento histórico de forma experta.

A nivel de las explicaciones históricas construidas en el proceso de interacción, los hallazgos revelaron que los estudiantes y la maestra no configuraron un tipo de explicación con todos los indicadores propuestos por Leinhartd (1997) y, en su lugar, usaron indicadores de uno y otro tipo de explicación. Tanto la maestra como los estudiantes usaron más indicadores de las explicaciones disciplinares y autoexplicaciones. Los elementos que dificultaron el avance hacia el uso de más indicadores de las explicaciones instruccionales tienen que ver con el uso de las fuentes solo como referencia de un suceso, el uso restringido de métodos disciplinares y de conceptos disciplinares tales como relaciones sincrónicas y diacrónicas entre eventos, ritmos temporales, continuidad, empatía histórica y cambio de los fenómenos históricos.

En el proceso de interacción se evidenció que, el tipo de preguntas que usó la maestra impactó el tipo de respuestas e indicadores usados por los estudiantes en la construcción de sus explicaciones históricas. De manera que, las preguntas de tipo reflexivo fueron las

que movilizaron explicaciones más complejas y la articulación de la experiencia propia con el conocimiento disciplinar (i.e. indicador de las explicaciones instruccionales). En este sentido, la instrucción y los recursos que use el maestro en la enseñanza de la historia en la escuela, pueden andamiar el desarrollo de habilidades y competencias históricas en los estudiantes.

4.8 REFERENCIAS

Ashby, R. (2004). Developing a concept of historical evidence. Students' ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 4*(2), 44–55. doi: http://www.ex.ac.uk/historyresource/journalstart.hm

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Braudel, F. (1989). *El mediterráneo: el espacio y la historia*. Passim.

Benejam, P. & Pagés, J. (2002). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l 'Educació Universitat Barcelona-Horsori.

Bermúdez, A. & Jaramillo, R. (2001) Developnment of historical explanations in children, adolescents and adults, In Dickinson, A.; Gordon, P. & Lee, P. (Eds) *International Review of History Education,* 146 – 167. London: Woburn Press.

Britt, M.A. & Aglinskas, C. (2002). Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485–522. Recuperado de https://www.niu.edu/britt/recent_papers/pdfs/Britt_Aglinski_2002.pdf

Carretero, M. & Castorina, J.A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico enseñanza, narración e identidades* (No. 320.54071 C3). Bueno Aires, Argentina: PAIDÓS.

Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (1995). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En Carretero M. (comp.)*: Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia.* Madrid, Visor,

57-76. Recuperado en: http://rubenama.com/articulos/carretero_comprension_causalidad.pdf

Carretero, M. & López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica, *Enseñanza de las ciencias sociales,* 8, 79-93. Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero2009.pdf

Cazden, C.B. (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds, models, and direct instruction, *Developing literacy: Young children's use of language*, 3-18. Recuperado de http://www.earlyliteracyinfo.org/sections/adv_search/doc_detail.aspx?type=browse&doc_id=684

Cazden, C. B. (1988). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.* Barcelona: Paidós MEC.

Chi, M. T.H. (2000). Self-explaining expository texts: The dual processes of generating inferences and repairing mental models, *Advances in Instructional Psychology, 22,* 161–238. Recuperado en https://education.asu.edu/sites/default/files/advances_3.pdf

Chi, M.T.H. (2005). Commonsense Conceptions of Emergent Processes: Why Some Misconceptions Are Robust, *The Journal of the Learning Sciences, 14*(2), 161–199. doi:10.1207/s15327809jls1402_1

Colegio Colombiano de Psicología [COLPSIC]. (marzo, 2012). *Acuerdo número 10, por medio del cual se modifica el Manual Deontológico y Bioético de Psicología.* Recuperado en: http://www.colpsic.org.co/portal/tribunales_archivos/ACUERDO_No_10_MANUAL_DEONTOLOGICO_Y_BIOETICO_DEL_PSICOLOGO_Marzo_15_2012.pdf

Congreso de Colombia. (octubre, 2012). Ley estatutaria 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Recuperado en: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=49981

De La Paz, S., Ferretti, R., Wissinger, D., Yee, L., & MacArthur, C. (2012). Adolescents' disciplinary use of evidence, argumentative strategies, and organizational structure in writing about historical controversies. *Written Communication, 29*(4), 412-454. doi: 10.1177/0741088312461591

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias.* Barcelona: Graó.

Hartog, F. (2005). El arte de la narración histórica. En L.G. Morales (comp.) *Historia de la historiografía contemporánea (de 1968s nuestros días)* (pp. 149-159). México: Antilogías Universitarias - Instituto Mora.

Heritage, J. (2005). Conversation analysis and institutional talk. En K. Fitch & R. Sanders (Eds.), *Handbook of language and social interaction*, Unite States of America: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 103-147.

Hinchman, L.P. & Hinchman, S.K. (Eds.). (1997). *Memory, identity, community: The idea of narrative in the human sciences.* New York: SUNY Press.

Koselleck, R. (2011). Introduction and Prefaces to the Geschichtliche Grundbegriffe. *Contributions to the History of Concepts, 6*(1), 1-37. doi: http://dx.doi.org/10.3167/choc.2011.060102

Lajoie, S.P. (2005). Extending the scaffo9.lding metaphor. *Instructional Science, 33*, (5-6), 541-557. doi 10.1007/s11251-005-1279-2

Leinhardt, G. (1993). Instructional explanations in history and mathematics. *In Proceedings of the fifteenth annual conference of the cognitive science society*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (pp. 5-16).

Leinhardt, G. & Virji, S. (1994). A sense of History. *Educational Psychologist, 29*(2), 79-88. doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2902_3

Leinhardt, G., Stainton, C. & Virji, Saim M. (1994). A sense of history. *Educational Psychologist,* 29(2), 79–88. doi: 10.1207/s15326985ep2902_3

Leinhardt, G. (1997). Instructional explanations in history. *International Journal of Educational Research, 27*(3), 221-232. doi:10.1016/S0883-0355(97)89730-3

Leinhardt, G. (2001). Instructional explanations: A commonplace for teaching and location for contrast. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching,* (pp. 333-357). Washington, DC: American Educational Research Association.

Leinhardt, G., Beck, I. L., & Stainton, C. (Eds.). (1994). *Teaching and learning in history*. Hillsdale, NJ: Routledge.

Lucero, M. & Montanero, M. (2008). La explicación multicausal en el aula de Historia. Tres experiencias de asesoramiento psicopedagógico. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), 45-65. doi: 10.1174/021037008783487057.

Megill, A., & McCloskey, D. (1987). The rhetoric of History. In J. Nelson, A. Megill, & D. McCloskey (Eds.), *The rhetoric of the human sciences* (pp. 221-238). Madison: University of Wisconsin Press.

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2004). Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guía No. 7. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Recuperado de en http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf.

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (Junio, 2013). Decreto Número 1317 de 2013. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1581 de 2012. Recuperado de: www.mintic.gov.co/portal/604/articles-4274_documento.pdf.

Ministerio de Salud de la República de Colombia [MINSALUD] Resolución No. 8430 del 4 de octubre de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Recuperado de: http://issuu.com/scpbogota/docs/resolucion_8430

Moll, L.C. (1990). La zona de desarrollo próximo de Vygotski: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje,* 13(51), 247-254. doi:10.1080/02103702.1990.10822280.

Navarro-Roldán, C. P. & Reyes-Parra, P. (2016). Cambios cognitivos en la forma de explicar la historia en estudiantes de quinto grado. *Pensamiento Psicológico, 14* (2), 63 – 75. doi: https://doi.org/10.11144/javerianappsi14-2.ccfe

Navarro-Roldán, C. P. & Castellanos-Páez, V. (2017). Cambio Conceptual en el aprendizaje escolar de la Historia. *Revista Ces Psicología, 10* (2), 1 - 20. doi: http://dx.doi.org/10.21615/ cesp.10.

Obregón, D. (2004). Rutas pedagógicas para el estudio de la historia en la educación básica en Bogotá: una aproximación crítica a los lineamientos del Ministerio de Educación sobre el tema, En J. G. Rodríguez, (Ed.). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia,

Programa RED e Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP) (pp. 89-93).

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato,* México, Plaza y Valdés, Colegio Madrid A.C.

Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales, *Pensamiento Educativo*, 30, 255–269. Recuperado de: http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/222/public/222-523-1-PB.pdf

Pea, R.D. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. *The journal of the learning sciences,* 13(3), 423-451. doi:10.1207/s15327809jls1303_6).

Pozo, J. I., Asensio, M., & Carretero, M. (1986). ¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en Historia. *Infancia y aprendizaje, 9*(34), 23-41. doi:10.1080/02103702.1986.10822114

Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis.* London: Sage Publications.

Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, *27,* 43-66. Recuperado en: https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2648

Sánchez, E., García-Rodicio, H. & Acuña, S.R. (2009). Are instructional explanations more effective in the context of an impasse?. *Instructional Science,* 37(6), 537-563. Recuperado en: https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-008-9074-5

Schworm, S., & Renkl, A. (2002). Learning by solved example problems: Instructional explanations reduce self-explanation activity. *In Proceedings of the 24th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Alexander_Renkl/publication/250616461_Learning_by_Solved_Example_Problems_Instructional_Explanations_Reduce_Self-Explanation_Activity/links/0c96053bbcc1c68e1b000000.pdf

Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados* (14), 34-56. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Satlow, M. (2012). Narratives or Sources? Active Learning and the Teaching of Ancient Jewish History and Texts. *Teaching Theology & Religion,* 15(1), 48-60. doi: 10.1111/j.1467-9647.2011.00763).

Toledo, M.I. & Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica. E*studios pedagógicos (Valdivia),* 35(2), 155-172. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173514137009

Van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educ Psychol Rev. 20*, 87–110. doi 10.1007/s10648-007-9056-1

Voss, J. F., & Wiley, J. (2006). Expertise in history. En Ericsson K., A.; Charness, N.; Feltovich, P., J. & Hoffman, R., R. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance.* New York: Cambridge University Press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Harward University Press. Cambridge (Mass).

Vygotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I*, *3*. Recuperado de: http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/material_interaccion_entre_ens-desarrollo_vigotski.pdf

Wineburg, S. (2001). On the reading of Historical Text. En Winenburg, S. (Eds). *Historical Thinking and other Unnatural Acts: charing the future of teaching the past*, Philadelphia: Temple University Press (pp. 63- 88).

CONCLUSIONES

Al finalizar este libro podemos hacer un ejercicio de responder los interrogantes que planteamos en la introducción del mismo. Iniciemos con la primera pregunta ¿Cómo se desarrolla el pensamiento histórico en el aula de clase?

Desde el capítulo 1 se reveló que, los maestros usan **los textos escolares como herramientas culturales** que permiten circular cierto tipo de narrativas en los procesos de interacción con sus estudiantes en el aula; sin embargo, estos textos reproducen narrativas históricas con un bajo nivel de complejidad disciplinar, en la medida que estas colocan a disposición de los estudiantes tan solo elementos temporales lineales y secuenciales, articulados a intenciones personales de los protagonistas históricos. Si bien, estos elementos básicos permiten que el estudiante identifique los personajes de la narración, en dónde se encontraba, cuál intención cumple, entre otros; usar privilegiadamente solo estos elementos limita o restringen el uso de elementos de sincronías, asincrónias o variabilidades temporales, así como la comprensión de los procesos que mueven el cambio histórico.

Luego, en el capítulo 2 se observó que, **el uso de explicaciones emergentes favorece la construcción del fenómeno a través de la comprensión de su dinámica multinivel** (i.e., posee dos niveles de funcionamiento articulados: el nivel micro de las interacciones de los componentes del fenómeno y el nivel macro del patrón emergente observable de todas las interacciones en el nivel micro), y que se comporta de forma impredecible. Así mismo, a través del reconocimiento de atributos emergentes en los fenómenos históricos,

permite a los estudiantes reconocer la utilidad de organizar y ordenar el comportamiento y las interacciones de sujetos históricos teniendo en cuenta la simultaneidad de su aparición, y que se presentan de forma azarosa y continua.

El pensamiento histórico de los estudiantes puede desarrollarse a partir de los procesos de interacción maestro-estudiante, en el cual, **las preguntas orientadoras del maestro logren generar desafíos cognitivos en el estudiante**, de manera que trasciendan la comprensión de los fenómenos históricos. El maestro puede recurrir a diferentes mecanismos de andamiaje, tales como: instrucción explícita emergente, preguntas que inciten a la explicación y argumentación, y finalmente, mediante la motivación a identificar conexiones temporales de los agentes, interacciones y hechos que circunscriben un fenómeno histórico.

Desde el capítulo 3 se argumentó que, comprender la historia en la etapa escolar, implica **articular la adquisición de conceptos históricos** (e.g., sociedad feudal, ilustración) **y la capacidad empática para explicar las acciones y formas de vida de los hombres de épocas pasadas** (e.g., el señor ilustrado)**, para luego reconstruir un mundo pasado diferente del actual o del presente, contando con la capacidad de establecer estas diferencias de forma explícita**. A partir de la intervención realizada en esta investigación, los estudiantes lograron avanzar a otros niveles de desarrollo, sin embargo, no revelaron el uso de todos los indicadores, por lo que se entiende que las transformaciones en estos estudiantes se realizan por piezas o fragmentos, y no como una estructura total y coherente. También, los hallazgos revelaron cambios en el componente empatía con mayor conciencia de las motivaciones e intenciones de los personajes históricos.

Finalmente, desde el capítulo 4, se encontró que tanto la maestra como los estudiantes usaron más indicadores de las explicaciones disciplinares y autoexplicaciones, pero fueron más complejos los conceptos disciplinares usados por la maestra (e.g., multicausalidad

vs unicausalidad). En menor medida, **la maestra usó indicadores de las explicaciones instruccionales y, en consecuencia, los estudiantes no fueron sensibles a reconocer estos elementos para construir conocimiento histórico**, lo cual limitó la formación de competencias a nivel del pensamiento histórico relacionadas con la comprensión de la empatía y la evaluación e interpretación de la evidencia.

Estos hallazgos revelan que la **forma en como la maestra estructuró el conocimiento posibilitó la manera en cómo los estudiantes construyeron el conocimiento histórico por sí mismos** (Canden, 1983; Vygotsky, 1978). De tal forma que, **cuando los estudiantes usaron indicadores más sofisticados, el recurso de mediación usado por la maestra en el proceso de interacción, obedeció al tipo de preguntas que generaron un conflicto cognitivo distinto.** Cuando la maestra usó preguntas cortas los estudiantes respondieron de forma puntual (i.e., indicadores de explicaciones comunes); pero, cuando la maestra usó preguntas que motivaron la reflexión, los estudiantes se movilizaron a explicaciones más sofisticadas y articularon los conocimientos disciplinares con situaciones de la vida cotidiana y de su entorno escolar y social (i.e., indicadores de explicaciones instruccionales).

Pasemos ahora a nuestra segunda pregunta orientadora ¿cuáles son los recursos que posibilitan o restringen el desarrollo del pensamiento en los estudiantes de primaria y secundaria?

Desde el capítulo 1 se concluyó que **el uso de narrativas históricas de tipo básico limita los recursos que el estudiante usa para la construcción de su propio conocimiento histórico**; esto, sumado a **dar credibilidad absoluta a las narrativas de los textos escolares**, como la narrativa histórica incuestionable que debe ser aprendida, no permite que el estudiante reconozca la utilidad de usar otras fuentes o evidencias históricas que le permitan comprobar, contrastar o corroborar la narración inicial. En esta línea, sería necesario que los textos escolares construyan narrativas con estructuras y elementos

de alto nivel de sofisticación que ofrezcan otros tipos de recursos estructurales para construir el propio conocimiento de formas cercanas a lo que disciplinar o historiográficamente se espera en el proceso de enseñanza.

Desde el capítulo 2 se identifican principalmente tres aspectos fundamentales. En primer lugar, para posibilitar el pensamiento histórico de los estudiantes, es importante **que el maestro presente estructuras explicativas emergentes** para comprender de forma plausible el fenómeno histórico, comprendiendo la naturaleza multinivel y compleja del comportamiento del fenómeno. De esta manera, se logra que el estudiante construya un conocimiento histórico mejor estructurado a nivel disciplinar. El maestro toma un papel activo para la construcción de explicaciones complejas y menos sesgadas a partir del uso de categorías ontológicas de los sistemas complejos emergentes. En el proceso de investigación realizado, se resalta que las estructuras explicativas del maestro debiesen orientarse principalmente a la explicación del fenómeno emergente, dado que, si se utilizan de manera fragmentada o indistintamente atributos directos y emergentes, no se ofrecerían todos los recursos necesarios para comprender los fenómenos históricos, lo cual limita las ganancias cognitivas de los estudiantes para construir sus propias explicaciones históricas.

En segundo lugar, **se requiere una adecuada articulación entre los niveles micro y macro en la explicación** y comprensión de fenómenos históricos, de manera que sea coherente la visión del fenómeno emergente en los dos niveles. Cuando el maestro ofrece, por ejemplo, explicaciones a nivel micro correspondientes con un fenómeno complejo emergente, pero en las relaciones de interacción con el patrón reduce las explicaciones desde atributos ontológicos directos, limita explicaciones plausibles del fenómeno en el nivel macro. Las explicaciones históricas se basan más en los comportamientos de los agentes históricos y sus relaciones, pero se produce una explicación intencional, articulada y directa del nivel macro.

En tercer lugar, los mecanismos de andamiaje el maestro en el aula es de gran importancia dado el impacto generado en las comprensiones históricas del estudiante y el desarrollo de sus procesos cognitivos. **El maestro puede recurrir a la implementación de la instrucción explícita** en ontología emergente y usar preguntas que generan desafío cognitivo priorizando las que generen explicaciones por parte del estudiante y no solo las descripciones y, finalmente, él puede usar conectores temporales que permitan al estudiante identificar la simultaneidad del fenómeno y las interacciones más allá de la numeración de hechos lineales causales.

Desde el capítulo 3, la comprensión empática es un recurso y un elemento de la comprensión de la historia, ya que uno de los retos más importantes consiste en hacer que sean capaces de mirar los hechos históricos con los "ojos" del pasado y no los del presente. En este sentido, la intervención diseñada potenció las habilidades en la Comprensión Empática Histórica incrementando el nivel que podría alcanzarse únicamente por el desarrollo cognitivo, a través del uso de herramientas expertas tales como uso de fuentes históricas validadas (e.g. textos históricos, imágenes, pinturas, relatos biográficos) y uso de conceptos disciplinares. **La intervención ubicada en la ZDP permitió avances en el componente de empatía, logrando que los estudiantes se identifiquen con las motivaciones e intenciones de los personajes históricos, y así mejoren su comprensión del pasado.**

Desde el capítulo 4 se identificaron los elementos discursivos y procedimentales que favorecieron o restringieron el desarrollo de las competencias de formación de pensamiento histórico. Como elementos favorecedores, se destaca que cuando la maestra **articuló en su discurso el uso de fuentes históricas con las experiencias cotidianas y usó preguntas reflexivas** se fomentó en los estudiantes la construcción de explicaciones desde posturas críticas y reflexivas. Asimismo, cuando la maestra incorporó en su discurso factores multicausales para explicar la ocurrencia de los derechos humanos, favoreció que los estudiantes reconocieran y usaran conceptos de causalidad para generar sus explicaciones, aunque los estudiantes

experimentaron dificultades para reconocer y usar el concepto de multicausalidad como uno de los conceptos disciplinares fundamentales en la construcción de explicaciones sobre los fenómenos históricos.

Como limitaciones se destaca que en las clases **no se usaron métodos propios de la historia,** como la evaluación y contrastación de fuentes y, en consecuencia, los estudiantes no fueron sensibles a reconocer este procedimiento como elemento clave en la construcción de conocimiento histórico sofisticado y, en su lugar, ellos enunciaron las fuentes otorgando credibilidad sin examinar su validez, fiabilidad, autenticidad y utilidad.

Analicemos ahora cuál es la fortaleza que diferentes métodos de investigación aportan a la comprensión de la construcción del conocimiento escolar, desde una mirada de la psicología del desarrollo. A través de todos los capítulos el análisis cualitativo de las narrativas orales y escritas permitió a los investigadores no solo rastrear las categorías de análisis predeterminadas, sino identificar categorías de análisis emergentes, lo cual permite conocer el comportamiento del objeto de estudio a partir de sus propias características. Al mismo, este tipo de métodos son sensibles para identificar los sesgos explicativos o anacronismo que los textos escolares, los maestros o los estudiantes construyen en conocimiento. Por otra parte, cuantificar indicadores y transformar datos cualitativos en cuantitativos permite al investigador realizar análisis para identificar prevalencias, diferencias en las distribuciones y otro tipo de análisis estadísticos que, al menos en el nivel descriptivo o relacional, permiten conocer el comportamiento de variables predeterminadas o emergentes para conocer más sobre el objeto de estudio o generar hipótesis de trabajo para nuevos estudios.

A continuación, se enuncian algunas ventajas relacionadas al uso de métodos cualitativos permitió a este estudio. Desde el capítulo 1 se logró acceder a las estructuras que subyacen la construcción del conocimiento que se reproduce en los textos escolares, como la

herramienta cultural fundamental a la hora de enseñar la historia. El análisis documental soportó la construcción de una matriz de análisis con indicadores historiográficos y narrativos predeterminada para que permitió efectivamente rastrear su presencia o ausencia en los textos escritos.

Luego, en capítulo 2 se logró identificar categorías emergentes que, en la medida en que el maestro genera preguntas con énfasis en desafíos cognitivos desde la diferenciación entre el nivel micro y el nivel macro, los estudiantes generan articulaciones entre estos niveles, permitiendo así una comprensión holística de los fenómenos históricos. Es por esto, que si se abordan estos fenómenos teniendo en cuenta los sesgos como: a) establecer que el nivel micro (agentes o interacciones entre agentes) se comporta de manera lineal con respecto al nivel macro (patrón o el hecho histórico); b) omitir las interacciones locales entre los agentes; c) no entender que la emergencia a nivel macro es el resultado no predecible de las interacciones colectivas del nivel micro, es decir, interacciones entre los agentes y el ambiente; y d) atribuir primacía causal del nivel micro con el nivel macro, y no establecer relaciones entre el nivel micro y el nivel macro; entonces, esto dificulta el entendimiento del fenómeno y solo le atribuye causas a un hecho o agente en particular y, por ende, la representación que logren adquirir los estudiantes se dará de forma sesgada, limitando su comprensión. En suma, **comprender los fenómenos desde la teoría de la complejidad, genera gran relevancia en el análisis y definición de los mismos**, teniendo en cuenta que no se puede predecir la ocurrencia y comportamiento de un sistema al solo tener conocimiento de sus causas, sino que requiere la articulación de todos los agentes y sus interacciones y cómo estas interacciones pueden dar forma al patrón, las que dilucidarán como un fenómeno se va desarrollando y evolucionando.

Desde el capítulo 3, se encontró que la comprensión empática puede ser rastreada detalladamente en **experiencias escolares particulares**, es decir, que cuando los estudiantes son expuestos a procesos de entrenamiento o de aprendizaje escolar, se puede manejar cualitativamente los procesos de expertización que cambiarán

la forma de representar el pasado a partir de la articulación de la temporalidad y la contextualización histórica (Voss & Wiley, 2006). En este sentido, el **juego de roles constituyó una estrategia eficaz para el desarrollo del pensamiento histórico en las aulas de clase**, por su capacidad para integrar los conceptos de temporalidad, contextualización y empatía. Esta técnica didáctica permitió rastrear cualitativamente la progresión y avance en las habilidades a través de la identificación de los participantes con personajes, logrando que reflexionaran sobre las acciones y motivaciones de otros para ver los hechos desde una perspectiva diferente a la propia.

A través de la secuencia de aprendizaje se reveló un incremento en el interés por aprender la historia evidenciado en una mayor participación de los estudiantes durante las socializaciones y una mayor atención durante las sesiones; y siguió un procedimiento dirigido a facilitar el desarrollo de narrativas a partir de fuentes históricas reconocidas, proponiendo la comunicación en el ejercicio de la reconstrucción histórica. Finalmente, el diseño de la intervención y la metodología de evaluación permitieron reconocer cómo se articularon en las explicaciones la empatía, la temporalidad y la contextualización a la variable comprensión empática histórica, así como analizar las particularidades en los cambios.

Finalmente, desde el capítulo 4, se reconoció que el pensamiento histórico es susceptible de desarrollarse a partir de los elementos que el maestro pone a disposición de sus estudiantes en el aula de clase. Particularmente, el uso de **explicaciones instruccionales y disciplinares,** así como el **uso de preguntas de tipo reflexivo** se convierten en los principales movilizadores de la formación de competencias de pensamiento histórico; estos indicadores pueden ser rastreados e interpretados cualitativamente en los procesos de interacción social.

Y finalmente, en este libro se identifican algunos elementos estructurales del pensamiento histórico que permiten apostar a que, **la sofisticación en la articulación progresiva de la comprensión de**

las motivaciones e intenciones de los personajes históricos, con los aspectos cognitivos y afectivos que median esta comprensión, posibilitan el desarrollo del pensamiento histórico. Esta articulación cada vez más sofisticada es **susceptible de ser lograda con formas más estructuradas al momento de construir el discurso desde el maestro, los editores y autores de los textos escolares y al momento de construir las experiencias o escenarios de aprendizaje en el aula**.

A continuación, se enuncian algunos de los conceptos estructurales para el desarrollo del pensamiento histórico que en este libro se trataron y que resultan críticos en las experiencias de aprendizaje de la historia en el aula y, que por tanto, se sugieren incluir en futuros estudios. Para superar las limitaciones de los estudios presentados en este libro, se sugiere trabajar con poblaciones escolares de primaria y secundaria, así como en población universitaria, seleccionados al azar, en estudios de tipo longitudinal, con abordajes investigativos mixtos, que permitan evaluar la efectividad de intervenciones basadas en perspectivas socioculturales del aprendizaje, que privilegien el juego de roles y/o el uso de preguntas de tipo reflexivas, en las cuales se puedan rastrear los mecanismos y diferencias en las trayectorias del desarrollo del pensamiento histórico. Los conceptos estructurales a incluir de forma articulada preferiblemente en futuros estudios son:

1. **El uso y evaluación de la evidencia histórica de forma contrastada para construir el propio conocimiento**, tanto en el discurso del maestro como en las herramientas usadas, tales como textos escolares, videos, libros primarios, relatos de la memoria colectiva, entre otras posibles opciones. La multiplicidad de fuentes históricas usadas permitirá al estudiante comprender que el conocimiento no tiene una sola versión absoluta y que la contrastación de fuentes le ofrecerá los insumos necesarios para acercarse a formas cada vez más críticas para construir el conocimiento.

2. **Comprender los fenómenos históricos como fenómenos complejos**, como un sistema abierto y no lineal, porque son sistemas que están en constante intercambio con el medio, son impredecibles, inestables, interdependientes y donde pequeños cambios en algún elemento del sistema genera grandes consecuencias, donde se construye un entramado de relaciones e interacciones cambiantes atravesadas por la cultura, la política, la economía, los sistemas sociales, entre otros elementos.

3. **Comprensión de la temporalidad para reconocer las variabilidades, sincronías y asincrónicas en la ocurrencia de los eventos históricos**. El estudiante debe involucrar comprensiones temporales que le permitan articular diferentes eventos ocurridos en diferentes lugares o diferentes momentos, debe comprender que los cambios históricos no necesariamente son abruptos, sino que existen gradualidades, velocidades o continuidades, entre muchos elementos que le ofrecerán estructuras de comprensión cada vez más complejas.

4. **Comprender la multi-causalidad histórica como una forma no solo de reconocer diferentes fuentes de un cambio**, sino de reconocer las diferentes formas en que las causas pueden estar relacionadas y tener diferentes tipos de efectos en el resultado final. La comprensión de las múltiples causas que articula la ocurrencia de un evento es un elemento fundamental para que la construcción del conocimiento del estudiante sea cada más estructurada y cercana a las formas de razonamiento experto.

5. **Articular las explicaciones del nivel micro y macro para la comprensión de un fenómeno histórico complejo emergente**, en la cual, se debe reconocer los elementos o agentes que hacen parte del fenómeno que interactúa de formas diversas y azarosas entre sí y, comprender que, del conjunto de todas estas interacciones emerge otro fenómeno en el nivel macro que no necesariamente guarda una relación directa e intencional con lo ocurrido en el nivel micro.

6. **Uso de mecanismos adicionales para lograr andamiar el conocimiento de los estudiantes** por medio de preguntas que planteen un desafío cognitivo a los estudiantes, e informando el tipo de conexiones entre los agentes y los niveles a través de marcadores temporales y causales en el discurso. Así mismo, haciendo uso de la instrucción explícita en ontología emergente.

7. **Establecer la empatía histórica como una forma de descentrarse** de los modelos y teorías del presente para comprender el pasado desde los modelos económicos, políticos, sociales, educativos, entre otros, del momento en el que ocurrieron los eventos. Este elemento es fundamental en la construcción del pensamiento histórico, en la medida que la historia no puede ser replicada o experimentada en el presente, solamente estudiada y comprendida tal como ocurrió en su momento.

GLOSARIO

Andamiaje. Es una de las aproximaciones didácticas para desarrollar la capacidad autorreguladora de los estudiantes. Este término hace referencia al proceso de control por parte del maestro, de los elementos de la tarea que superan las capacidades del aprendiz (Bruner, 1978).

Comprensión Empática Histórica. Es un recurso y un elemento de la Comprensión Histórica. Es entendida no solo como una habilidad cognitiva que va más allá de una mera disposición afectiva o emocional, sino que además supone ponerse en el lugar de personajes históricos a partir de la reconstrucción imaginada de contextos históricos (Domínguez, 1986).

Contextualización Histórica. Este concepto está vinculado a los juicios sobre las decisiones que tomaron los personajes históricos. Es la capacidad para entender la realidad como un espacio social y temporal, donde un sujeto realiza una acción (De Garay, 2010).

Empatía. Disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de otros, a partir de su momento y perspectiva histórica. Disposición afectiva y destreza imaginativa para ponerse en el lugar del agente histórico (Domínguez, 1986).

Explicación Histórica. Construcción de relaciones causales e intencionales que dan cuenta de un fenómeno histórico (Leinhard & Virji, 1994; Bermúdez & Jaramillo, 2001). Al explicar se identifican circunstancias antecedentes (e.g., sociales, económicas y/o políticas) que hicieron posible la aparición de ese evento, qué

papel jugaron los agentes históricos en ese evento particular y cuáles fueron las motivaciones o intenciones que determinaron la ocurrencia del evento (Pozo, Asencio & Carretero, 1986; Leinhardt, Beck & Stainton, 1994).

Fuente histórica. Documento, libro, testimonio u objeto que contienen información significativa referente a los hechos que ocurrieron en el pasado. Las fuentes primarias aluden a fuentes que se generan al mismo tiempo que los acontecimientos (e.g., cartas, actas, pinturas) y las fuentes secundarias, provienen de las fuentes primarias (e.g., libros, biografías) (Santisteban, 2010).

Historia. Es una construcción social que implica una compleja red de significados, y solo puede ser comunicada, entendida y explicada mediante el *lenguaje narrativo* (Plá, 2005). El lenguaje narrativo es un instrumento psicológico que permite, a quien aprende, llegar a funciones psicológicas superiores que se necesitan para construir discursos como la narración histórica. Al mismo tiempo, el lenguaje narrativo se torna mediador en la comprensión y en la explicación de objetos que solo se conocen y se transforman en el acto de dar significado a los acontecimientos del pasado, debido a que estos ya ocurrieron y no pueden ser manipulados directamente.

Historiografía. Conjunto de técnicas y teorías relacionadas con el estudio, el análisis y la manera de interpretar la historia.

Juego de roles. Adopción del rol de un personaje histórico, que tiene lugar dentro de un ejercicio pedagógico, y que permite la identificación con las circunstancias particulares de cada personaje histórico, generando una comprensión más amplia del mismo y de su contexto (Da Silva Pereira, 2013).

Método Histórico. Es el método que recrea el trabajo del historiador para formular explicaciones acerca de los fenómenos históricos. Incluye la búsqueda, análisis y clasificación de las fuentes

históricas, contrastación de evidencias, indagación histórica, y establecimiento de relaciones causales (Prats & Satacana, 1998).

Narrativa histórica. "mediadores semióticos construidos cultural e históricamente situados por un grupo social determinado, el discurso histórico, a partir de la construcción de un lenguaje particular, se convierte en un mediador complejo en el acto de conocer el pasado" (Plá, 2005, p. 73).

Niveles micro y macro. Se refiere al carácter multidimensional de un fenómeno complejo. El nivel micro se refiere al comportamiento y a las múltiples interacciones entre los agentes que forman parte del fenómeno, y el nivel macro al patrón general observable de este fenómeno (Chi, 2005).

Pensamiento Histórico. proceso de construcción de conocimiento, a partir de razonamientos y procedimientos con el fin de describir, interpretar y explicar fenómenos históricos. Para ello, los individuos requieren cuestionar y contextualizar los hechos del pasado en relación con el presente y hacer uso de conceptos sustantivos (e.g., causalidad, temporalidad) y meta-conceptuales (e.g., uso y evaluación de fuentes) (van Drie & van Boxtel, 2008).

Sistema Complejo Emergente. cómo las interacciones locales de elementos en un sistema complejo en un micro nivel, pueden contribuir a patrones de macro nivel de orden superior que pueden tener características cualitativamente diferentes que los elementos individuales en el micro nivel.

Temporalidad. Concepto disciplinar en historia. El concepto de Tiempo en Historia no puede ser entendido como se entiende en la vida cotidiana, sino que requiere además que se recupere el entramado de eventos, que ocurren de forma sincrónica y diacrónica al momento histórico de interés, así como los ritmos de los cambios históricos narrados (Lee, 2005).

Esta obra se terminó de imprimir en la
Editorial Búhos Editores Ltda. de la ciudad
de Tunja, en el mes de marzo de 2020.